UNIVERSITATEA "TRANSILVANIA" DIN BRAŞOV

DEPARTAMENTUL PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNT LA DISTANȚĂ
ŞI ÎNVĂȚĂMÂNT CU FRECVENȚĂ REDUSĂ (DIDIFR)

Elena Cocoradă

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

curs pentru anul I

Braşov, 2011

Introducere

Pe baza concluziilor rezultate din experimente şi altor tipuri de studii din psihologie care ne arată ce se poate face la o anumită vârstă, putem lua decizii în educaţie. Fundamentarea ştiinţifică a acestor decizii, atât cât este posibil, constituie un punct forte al activităţii, asigură mai multe şanse de reuşită comparativ cu fundamentarea doar pe cunoaşterea cotidiană, empirică.

Conţinutul propus de aces curs se organizează în jurul a trei nuclee (1) abordarea diferenţiată a personalităţii elevului, (2) învăţarea şi (3) grupurile şcolare.

Obiectivele cursului

După parcurgerea cursului, studenţii vor fi capabili să**:**

1. utilizeze sistemul de concepte al psihologiei educaţiei în explicarea fenomenelor subiective din viaţa elevilor şi a grupurilor de elevi;
2. să abordeze critic şi constructiv conţinuturile teoretice şi practice ale disciplinei;
3. să fundamenteze strategiile şi intervenţiile educaţionale pe cunoaşterea obiectivă a elevilor, pe autocunoaştere şi pe cunoaşterea învăţării;
4. să manifeste interese ştiinţifice pentru abordarea psihologică a vieţii şcolare;
5. actualizeze atitudini favorabile pentru activitatea educaţională.

Competenţe conferite

1. Utilizarea sistemului de concepte al psihologiei în explicarea fenomenelor psihosociale din viaţa elevilor şi a grupurilor de elevi;
2. Raportarea critică şi constructivă la conţinuturile teoretice şi practice ale disciplinei;
3. Aplicarea cunoştinţelor psihologice în cunoaşterea personalităţii elevului;
4. Aplicarea cunoştinţelor psihologice în optimizarea activităţii educative

Resurse şi mijloace de lucru

Pentru parcurgerea cursului nu vă sunt necesare instrumente, materiale speciale.

Vă recomandăm să vă programaţi realist învăţarea, lăsând timp şi pentru recapitulare şi pentru efectuarea temelor de control. Resursa „timp” este importantă!

Folosiţi metoda studiului individual, lucrul cu manualul. La început, faceţi **lecturi liniare** pentru a vă orienta asupra textului, fără să insistaţi pe detalii. Continuaţi cu o **lectură problematizată**, dirijându-vă singur după o listă de cerinţe stabilită de Dv sau solicitată prin itemii de evaluare sau prin temele de control. Dacă sunteţi pasionat, dacă aveţi un nivel de aspiraţie mai înalt, folosiţi **lectura paralelă** şi pe cea **selectivă**: prelucraţi cel puţin două texte care prezintă acelaşi

subiect, selectați informațiile după criterii comune pentru a desprinde asemănări, deosebiri, elemente originale. Cu excepția lecturii de orientare, în toate celelalte realizați scheme, comparații, căutați exemplificări, altele decât cele oferite de manual. Repetați ceea ce ați prelucrat pentru a reține mai temeinic. Supraînvățați ușor!

Este util ca lectura cursului să fie însoțită de folosirea unui **dicționar**. Cei care doresc să cunoască şi alte abordări ale tematicii propuse pot căuta alte manuale de psihologie educațională pentru ciclul universitar, unele fiind deja menționate în bibliografie.

Activitatea de învățare individuală este mai eficientă dacă alternați cu **învățarea în grupuri mici**: dezbateți ideile cu 2-3 colegi, confruntați modurile de înțelegere, de rezolvare a temelor. Cu ei vă puteți întâlni față în față sau puteți să comunicați prin chat şi e-mail.

Dacă participați la tutorialele organizate de universitate (**grupuri mari**) vă veți confrunta modul de înțelegere cu al mai multor colegi pentru a învăța de la aceştia şi a vă împărtăşi ideile personale, experiența. De asemenea, la activitățile comune primiți feedback din mai multe surse, şi de la colegi şi de la profesori, primiți confirmări ale ideilor dv. sau aflați că există şi alte abordări.

Structura cursului

– 10 U.I;
– 3 teme de control;
– teste de evaluare si sugestii de rezolvare grupate pe UI;
– Temele de control se vor transmite cadrului didactic pe suport hârtie. Rezultatele evaluărilor se vor transmite studenților prin încărcarea pe platforma eLearning.

Cerințe preliminare

Cunoştințe de bază din Psihologia generală (liceu)

Discipline deservite: Psihologia învățării, Consilire educațională, Fundamentele pedagogiei, Fundamentele pedagogiei speciale

Durata medie de studiu individual

3 ore

Evaluarea

În nota finală:

- evaluarea sumativă (examen scris) va avea ponderea de 50%
- evaluările pe parcurs (teme de control) vor avea ponderea de 50%

Cuprins

Introducere..... 4

Chestionar de evaluare - prerechizite.....10

U.I. 1. Relația ereditate-mediu-educație în dezvoltarea ființei umane……...11

1. Introducere.....11

2. Obiective.....11

3. Durată 12

4. Conținut

1. Caracteristici ale dezvoltării umane……...12

2. Dezvoltarea psihică……17

3. Dezvoltarea psiho-socială……..…19

4. Teorii ale dezvoltării umane……..20

5. Rezumat.....22

6. Test de evaluare.....23

U.I.2 Dezvoltarea cognitivă, morală şi psihosocială. 24

1. Introducere.....24

2. Obiective.....25

3. Durată 25

4. Conținut

1. Cicluri şi dimensiuni ale dezvoltării …….25

2. Stadii ale dezvoltării……..…26

3. Dezvoltarea cognitivă şi implicațiile ei în educație…….……..26

4. Dezvoltarea limbajului…….……..31

5. Dezvoltarea morală……33

6. Dezvoltarea psihosocială……39

5. Rezumat.....42

6. Test de evaluare ……...……42

7. Anexe……43

U.I.3 Structura şi dinamica personalității în contextul învățării 45

1. Introducere.....45

2. Obiective.....46

3. Durată 46
4. Conținut
1. Temperamentul……..……46
2.Aptitudinile…….……53
3. Caracterul……...55
4. Interacțiuni ale dimensiunilor personalității……..62
5. Rezumat.....63
6. Test de evaluare.....64

U.I.4 Învățarea şcolară 65
1. Introducere.....65
2. Obiective 65
3. Durată 66
4. Conținut
1. Niveluri şi produse ale învățării…….67
2. Procesul de învățare şi produsele lui…..……71
3. Teorii actuale ale învățării……..73
5. Rezumat 79
6. Test de evaluare.....80
7. Temă de control…….....80

U.I.5 Factorii noncognitivi ai învățării ……82
1. Introducere……82
2. Obiective 82
3. Durată 82
4. Conținut
1. Motivația pentru învățare……83
2. Factorii afectivi ai învățării……89
3. Atenția şi rolul ei în învățare……..90
5. Rezumat 91
6. Test de evaluare ……92

U.I.6 Factorii cognitivi ai învățării…….. 93
1. Introducere 93
2. Obiective 93
3. Durată 93
4. Conținut
1. Receptarea informației…….....…….……94

2. Stocarea informației -memoria...……95
3. Reprezentarea cunoștințelor……...97
4. Formarea cunoştinţelor procedurale……103
5. Rezolvarea de probleme……..…105
5. Rezumat.....106
6. Test de evaluare.....106

U.I.7 Succes şcolar şi eşec şcolar…….....107
1. Introducere.....107
2. Obiective.....107
3. Durată 107
4. Conținut
1. Abordări ale rezultatelor şcolare ……..108
2. Eşecul şcolar……..111
3. Situații de risc pentru eșecul școlar……114
4. Sindromul de suprarealizare/ subrealizare…….119
5. Abandonul şcolar ……...119
5. Rezumat.....120
6. Test de evaluare.....124
7. Temă de control……..121

U.I.8 Rolul metacogniției în învățare……...122
1. Introducere.....122
2. Obiective.....122
3. Durată 122
4. Conținut
1. Componente ale metacogniției…….123
2. Mediul metacognitiv de învățare …….128
3. Efecte ale metacogniției asupra învățării…….132
5. Rezumat.....134
6. Test de evaluare ……134

U.I.9 Organizarea timpului şcolar …….. ...135
1. Introducere.....135
2. Obiective.....135
3. Durată 135

4. Conținut

1. Ritmurile şi timpul şcolar…… ……136

2. Oboseala şcolară……139

3. Organizarea activităților şcolare……...143

5. Rezumat.....145

6. Test de evaluare.....146

U.I.10 Grupurile şcolare…….....147

1. Introducere.....147

2. Obiective 147

3. Durată 148

4. Conținut

1. Grupurile sociale……148

2. Clasa de elevi ca grup socio-educativ……...149

3. Efecte pedagogice ale mărimii şi omogenității grupului-clasă……152

4. Relațiile intergrupale în mediul şcolar……..157

5. Metode de cunoaştere şi caracterizare a grupului şcolar……..164

5. Rezumat.....161

6. Test de evaluare.....162

7. Temă de control……...162

Sugestii de rezolvare a testelor de evaluare……..…….163

Răspunsuri la testul de evaluare inițială…….169

Bibliografie 170

CHESTIONAR DE EVALUARE INIȚIALĂ

Citiți cu atenție itemii de mai jos şi marcați răspunsurile corecte prin încercuire. Fiecare item are un singur răspuns corect.

1. Psihologia studiază:
a. fenomenele parapsihologice;
b. comportamentul;
c. activitatea mentală;
d. obiectele b şi c.

2. *Temperamental este:*
a. dimensiunea valorică a personalității;
b. dimensiunea energetică a personalități;
c. dificil de cunoscut;
d. dimensiunea instrumentală a personalității.

3. *Succesul şcolar este influențat de:*
a. carateristici înnăscute;
b. reputația şcolii;
c. de priceperea si pasiunea profesorului;
d. toți factorii de mai sus.

4. *Aptitudinile sunt*:
a. prezente doar la unele personae;
b. independente de zestrea nativă;
c. formate prin exercițiu;
d. o combinație de nativ şi dobândit.

5. *Atenția:*
a. este un proces psihic;
b. influențează performanțele cognitive;
c. este independentă de motivație;
d. dependentă de aptitudinile şcolare.

6. *Reprezentările sunt:*
a. imagini formate în absența obiectelor;
b. procese motivaționale;
c. procese logice;
d. absente la bolnavii psihic.

7. Rezolvarea de probleme este:
a. o calitate a adulților;
b. o formă a memoriei;
c. dependentă de organizarea informațiilor;
d. un process senzorial:

8. Motivația este:
a. o sursă de energie pentru comportament;
b. o cauză internă a comportamentului;
c. un sistem de mobiluri;
d. caracterizată de toate notele de mai sus.

9. Imaginea de sine este persoana:
a. aşa cum ar dori să fie;
b. aşa cum este;
c. aşa cum crede că este;
d. aşa cum o văd alții.

10. Copilăria:
a. are ca limită superioară 6 ani;
b. este fericită, fără crize;
c. se remarcă prin cea mai bună memorie;
d. nici o notă de mai sus nu este adevărată.

Răspunsurile corecte le găsiți la pagina 169.

RELAȚIA EREDITATE-MEDIU-EDUCAȚIE ÎN DEZVOLTAREA FIINȚEI UMANE

Cuprins

1. Introducere.....11
2.Obiective 11
3. Durată 12
4. Conținut
1. Caracteristici ale dezvoltării umane *12*
2. Dezvoltarea psihică *17*
3. Dezvoltarea psiho-socială *19*
4. Teorii ale dezvoltării umane *20*
5. Rezumat.....22
6. Test de evaluare.....23

1.1. Introducere

Unitatea de învățare 1 abordează raportului ereditate-mediu-educație. Sunt prezentate principalele teze formulate de psihologi, ca şi argumentele propuse. Studiul acestei teme constituie poarta de intrare în problematica psihologică a educației. Maniera de a răspunde la întrebarea „Ereditatea sau educația?" fundamentează concepția pedagogică a educatorilor şi transpare în comportamentele cotidiene ale acestora, în practica şcolară. Argumentele privind interacțiunea factorilor genetici şi a celor de mediu se vor îmbogăți treptat prin studierea şi a altor teme.

1.2. Obiective

După parcurgerea acestei unități de curs, studenții vor fi capabili:

- să compare dezvoltarea biosocială şi dezvoltarea psihică;
- să găsească exemple prin care să ilustreze rolul mediului în dezvoltare;
- să găsească exemple prin care să ilustreze rolul eredității în dezvoltare;
- să construiască argumente pentru a respinge abordările ineistă şi ambientalistă;
- să găsească exemple care să întemeieze teza dublei determinări a dezvoltării.

1.3. Durata medie de parcurgere a primei unități de învățare este de 3 ore.

Pe baza experienței cotidiene, psihologia populară a produs idei adesea contradictorii cum sunt cele din cunoscutele proverbe „Ce naşte din pisică şoareci mănâncă.” şi „Cine are carte are parte.” Care din cele două afirmații exprimă adevărul? Să credem că toate pisicile mănâncă şoareci, adică aşa cum sunt părinții vor fi şi copiii sau adevărată este cealaltă idee, care susține că acela care învață va avea un viitor mai bun decât al părinților săi? Cu alte cuvinte, ce factori sunt implicați în dezvoltarea omului - ereditatea sau educația? *Nature or nurture?* cum spun englezii. Parcurgând această unitate de învățare vom reflecta asupra principalelor idei psihologice privind raportul ereditate-mediu-educație, iar argumentele se vor îmbogăți pe măsură ce vom studia şi alte teme.

1. Caracteristici ale dezvoltării umane

La specia umană, dezvoltarea este procesul de transformare ireversibilă biologică, psihologică şi psiho-socială, prin care se produc treceri de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la nediferențiere la organizare, într-o succesiune de etape (Popescu-Neveanu, 1978). În procesul dezvoltării sunt angajați factori înnăscuți (programul genetic) şi dobândiți a căror pondere şi ale căror relații au constituit o temă îndelung şi intens dezbătută de către psihologi, sociologi şi filosofi. Studiul acestor factori este circumscris azi „științei dezvoltării” definită ca „studiu al schimbărilor legate de vârstă privind comportamentul, gândirea, emoțiile şi relațiile sociale ” (Bee, 2007, p. 3).

În concepția multor psihologi dezvoltarea omului se desfăşoară în stadii, adică este stadială:

- comportamentele sunt organizate specific, în jurul unei “teme” dominate;
- există deosebiri calitative între diversele perioade de viață (stadii);
- stadiile se parcurg într-o anumită ordine, aceeaşi pentru toți copiii;
- fiecare nou stadiu le încorporează pe cele precedente;
- viteza de parcurgere a stadiilor este diferită de la un individ la altul, în funcție de interacțiunea cu mediul (Piaget, 1961, 1968).

Asupra stadiilor specifice dezvoltării cognitive sau morale vom reveni în lecțiile care urmează.

1.1. Dezvoltarea biosocială

Dezvoltarea preponderent dependentă de programul genetic, întâlnită la toți copiii, indiferent de cultura, de țara în care au crescut a fost numită de Arnold Gessel (1925) **maturizare** (maturare). Maturizarea mai este numită creştere sau dezvoltarea biologică.

Potențialul ereditar al indivizilor influențează atât caracteristicile lor fizice, cât şi pe cele psihice. Creşterea (fizică şi psihomotorie) sau dezvoltarea biologică constă în mărirea dimensiunilor fizice (înălțime, greutate etc.) şi în modificarea unor parametri funcționali (forță, rezistență, precizie, motricitatea globală, motricitatea de finețe). Ea este influențată de factori interni, ce acționează în timpul vieții intrauterine şi al căror ansamblu formează **factorii înnăscuți**. În dezvoltare acționează şi **factori externi,** naturali ori sociali: calitatea vieții familiei, nutriția copilului, cultura în care este integrat copilul, educația primită, clima. Aceşti factori pot influența statura şi greutatea individului, starea lui de sănătate, aptitudinile, atitudinile față de propriul corp etc. Din acest motiv, dimensiunea a primit numele „biosocială" (Berger, 2003, p. 6).

Creşterea nu este liniară, ea se desfăşoară în ritmuri diferite de la un organ la altul. Aceste ritmuri sunt mai rapide la vârste mici, se reactivează la pubertate provocând aşa-numitele "pusee de creştere" (12 ani la fete şi 14 ani la băieți) şi încetinesc la vârsta adultă. Creşterea se realizează cu decalaje transversale, ce presupun diferențe de maturizare ale organelor şi sistemelor de organe în aceeaşi etapă de vârstă.

Exemple

Creşterea inimii şi a plămânilor nu este sincronizată la 12 ani creând copiilor probleme de adaptare: amețeală, senzație de sufocare, oboseală rapidă.

Există şi decalaje longitudinale în dezvoltare: primii dinți pot să apară la unii copii la 8 luni, la alți copii la 12 luni, menarha (prima menstruație) apare la 9-10 ani, la 12 ani sau mai târziu.

Aplicații

Inventariați 3-4 momente biografice relevante privind maturizarea pentru un copil pe care îl cunoaşteți mai bine şi descrieți-le pe scurt.

1.2. Ponderea eredității şi a mediului în dezvoltare

Pentru a identifica ponderea eredității şi a mediului a fost utilizată **metoda gemenilor**. Această metodă presupune compararea performanțelor gemenilor univitelini/ monozigoți (frați care au aceleaşi caracteristici ereditare) sau ale celor bivitelini / dizigoți (frați care au caracteristici ereditare parțial comune) la unele testele. Rezultatele obținute arată că gemenii monozigoți, chiar în situația în care sunt separați de la naştere, prezintă mai multe asemănări relativ la nivelul inteligenței (tab.1), o mai mare asemănare a caracteristicilor de personalitate (emotivitatea, de exemplu) sau a predispoziției față de unele tulburări psihice (schizofrenia, de exemplu) comparativ cu gemenii dizigoți (Atkinson et al., 2002).

Grupuri investigate	Coeficienți de corelație
Gemenii identici crescuți în acelaşi mediu	0,85
Gemenii identici crescuți în medii diferite	0,67
Frați (diferiți genetic) crescuți în acelaşi mediu	0,58
Frați (diferiți genetic) crescuți în medii diferite	0,24

Tab.1. Relații între nivelurile de inteligență ale fraților

Numai pentru pasionați...

Utilizarea metodei gemenilor a condus la obținerea unor rezultate interesante privind raportul ereditate - mediu. Corelațiile între nivelurile de inteligență ale fraților scad treptat de la „gemenii identici crescuți în acelaşi mediu" (r=0,85) la frații care cresc în medii diferite (r=0,24) (Bouchard &McGue, 1981, apud H. Bee, 2007, p. 7).

Să ne reamintim...

- Dezvoltarea omului se desfăşoară stadial.
- Viteza de parcurgere a stadiilor este diferită de la un individ la altul, în funcție de influența mediul, dar ordinea stadiilor rămâne aceeaşi la indivizi diferiți.
- Dezvoltarea dependentă preponderent de programul genetic, întâlnită la toți copiii, indiferent de cultura, de țara în care au crescut a fost numită **maturizare**.
- Dezvoltarea biologică este influențată de factori interni (factorii înnăscuți) şi factori externi**,** naturali ori sociali.
- Creşterea se realizează cu decalaje transversale sau cu decalaje longitudinale.
- Prin metoda gemenilor se poate identifica ponderea eredității şi a mediului în dezvoltarea unor funcții psihice.

1.3. Interacțiunea ereditate-mediu în dezvoltarea biologică

Dintre toate organismele, afirma F. Jacob (1972, p. 7) „omul este cel care posedă cel mai deschis şi mai elastic program genetic" astfel încât determinarea biologică nu rămâne singura şi uneori nici nu este cea mai importantă. Dezvoltarea biologică nu este independentă de mediul în care trăieşte copilul: un mediu neadecvat poate influența negativ dezvoltarea. Unii factori care acționează în mediul intrauterin - malnutriția mamei, consumul de alcool şi droguri, boli ca varicela, rubeola, virusul HIV (numiți şi factori teratogeni) favorizează apariția unor boli cu efecte marcante asupra dezvoltării copilului.

Unele experimente privind ponderea mediului şi a educației nu sunt acceptabile din perspectivă deontologică la om. Ele au fost înlocuite cu observații efectuate în mediul natural ori cu compararea dezvoltării la om şi animale. Conform rezultatelor obținute, putem afirma

că **dezvoltarea post-natală permite structurilor cerebrale să se dezvolte prin interacțiune cu mediul fizic.**

Exemple

Copilul are un creier ce reprezintă 25% din creierul adultului, spre deosebire de creierul unui pui de maimuță care reprezintă 60% din creierul unei maimuțe-adult.

În perioada achiziției limbajului, creierul unui copil se măreşte, în medie, cu 200g.

La om, maturizarea post-natală a creierului se desfăşoară pe un interval care reprezintă 1/5- 1/6 din viață, iar greutatea creierului creşte de trei ori față de greutatea avută la naştere, în special prin mărirea neuronilor din hipocamp şi din creierul mic.

Mediul extern influențează dezvoltarea copilului după naştere prin diverse caracteristici: sărăcia prin slaba calitate şi cantitatea mică a hranei, ori jucăriile neadecvate oferite copilului, calitatea relațiilor interpersonale adult-copil sau copil-copil. Din această perspectivă, mediile de dezvoltare sunt medii sărace (nu oferă copilului oportunități de activitate) şi medii bogate. Mediu sărac sau mediu bogat nu fac trimitere, în acest context, la statutul socioeconomic al familiei.

Exemplu

Încă din 1939, Skeels & Dye au studiat 13 copii care trăiseră la orfelinat (un mediu sărac, nestimulativ) şi care, ulterior, au fost transferați într-un mediu stimulativ. După nouăsprezece luni, s-a constatat că aveau un coeficient de inteligență care crescuse cu 27,2 puncte. Pentru copiii din lotul rămas în orfelinat s-a înregistrat un declin al inteligenței.

Studiul fiind longitudinal, copiii deveniți adulți au fost reinvestigați în 1965: cei plecați din orfelinat aveau un loc de muncă, erau mulțumiți de ei înşişi, în timp ce adulții care rămăseseră în copilărie şi adolescență în mediul nestimulativ lucrau doar în proporție de 50 % ca muncitori necalificați.

Concluziile studiilor asupra animalelor au fost adesea extinse la om ori au constituit premise ale reflecției sau ale unor experimente. Psihologul Zing-Yang Kuo (1930) a crescut pui de pisică în trei condiții experimentale diferite: a) izolați de adulții consumatori de şoareci, b) împreună cu şoarecii şi c) împreună cu pisica-mamă ce mânca şoareci. Rezultatele arată că dintre pisoii crescuți în izolare față de alte animale şi crescuți în acelaşi loc cu şoarecii (situațiile 1 şi 2) mai puțini sunt agresivi cu şoarecii (17%) pe când dintre pisoii care au învățat să vâneze de la pisica mamă (situația 3) mult mai mulți sunt agresivi față de şoareci (85%) (tab. 2). Concluzia lui Kuo este că instinctele sunt influențate de mediu. Concluzia conform

căreia nu tot ce naşte din pisică mănâncă şoareci contrazice gândirea cotidiană, care este diferită calitativ de gândirea ştiinţifică.

Condiţii experimentale	% de pisoi ce vânează şoareci
1. Pisoii crescuţi izolaţi de alte animale	17
2. Pisoii crescuţi cu şoarecii in acelaşi loc	17
3. Pisoii crescuţi cu pisica-mamă ce mânca şoareci	85

Tabelul 2. Ponderea comportamentului de vânare a şoarecilor la pisoii crescuţi în condiţii diferite

Dezvoltarea biologică nu este izolată de alte dimensiuni, ci are efecte directe sau indirecte asupra dezvoltării psihicului sau a dezvoltării sociale: o statură percepută ca prea înaltă sau prea scundă influenţează negativ imaginea de sine a unui copil sau tânăr, instalarea precoce sau tardivă a pubertăţii are efecte diferite asupra indivizilor şi în funcţie de genul acestora - fete ori băieţi. Accelerarea creşterii somatice a copiilor faţă de epocile anterioare, constatată la începutul secolului al XX-lea (Rees, 1993), poate fi considerată şi o consecinţă a modificărilor din mediul social.

Exemple

Adolescenţii de azi depăşesc media la înălţime cu aproape 10 cm faţă de generaţiile anterioare, iar media de greutate cu 5 kg.

Media de vârstă a primei menstruaţii era în 1860 - 16,6 ani, în 1920 - 14,6, scădea la mijlocul secolului al XX-lea la 13,1 ani şi a ajuns în 1980 la 12,5 ani. Pentru 2010 se prognozează apariţia menarhei la 10-11 ani.

Fenomenul accelerare a creşterii somatice este explicat de specialişti prin extinderea procesului de urbanizare, aport sporit de vitamine, creşterea cantităţii de informaţii cu care este bombardat copilul, efecte ale anticoncepţionalelor. Volumul mare de informaţii furnizat de mass-media, accelerarea artificială a dezvoltării conduc şi la supraîncărcarea copiilor, cu efecte negative asupra organizării cunoştinţelor, la instalarea oboselii, a instabilităţii emoţionale, la apariţia mai frecventă a conflictelor.

Să ne reamintim...

Omul este organismul care posedă cel mai deschis şi mai elastic program genetic.

Unii factori care acţionează în mediul intrauterin - malnutriţia mamei, consumul de alcool şi droguri, varicela, rubeola, virusul HIV favorizează apariţia la copil a unor boli grave.

Dezvoltarea copilului după naştere este influenţată de calitatea şi cantitatea hranei,

de jucăriile oferite copilului, de calitatea relațiilor interpersonale adult-copil sau copil-copil.

Începând din primele decenii ale secolului anterior, s-a constat fenomenul de accelerare a creşterii somatice a copiilor în raport cu epocile anterioare.

2. Dezvoltarea psihică

Dezvoltarea psihică a ființei umane este progresivă. Ea constă în perfecționarea structurilor deja existente şi în constituirea altora noi, mai complexe, în apariția de comportamente mai adaptate la solicitările mediului. Ele contribuie la satisfacerea trebuințelor şi la apariția de noi trebuințe şi mijloace de a le satisface (Şchiopu, 1997).

Exemple

Transformarea psihică progresivă face trecerea, pe verticală, de la senzații la percepție, de la imaginile primare la cele secundare, de la senzorial la logic, de la emoții la sentimente, de la percepție la gândire. În acelaşi timp, au loc restructurări şi în cadrul aceluiaşi proces psihic: memoria mecanică devine logică, motivația devine preponderent intrinsecă, sentimentele se diversifică - apare sentimentul de dragoste față de părinți, patriotismul.

În contextul evoluției ființei umane au loc şi regrese, involuții, cuprinse sub numele de dezvoltare negativă (Clinciu et al., 2005), cum ar fi pierderea capacității de memorare sau a limbajului datorată unor accidente sau unor boli.

Punctul de maxim al dezvoltării psihice este considerat în psihologia tradițională maturitatea, care urmează adolescenței. Abordări mai noi, cum este ce a lui E. Erickson susțin că dezvoltarea psihică nu se încheie decât la finalul vieții, existând permanent oportunități de schimbare pozitivă a structurilor psihice.

2.1. Perioadele sensibile ale dezvoltării

Perioadele mai propice dezvoltării accelerate a unei anumite funcții psihice ce polarizează în jurul ei alte funcții şi conferă o coloratură distinctă vieții copilului au fost numite **perioade sensibile** (Atkinson, 2002, p. 88; Radu, 1999, p.38). Perioadele sensibile sunt perioade în care au loc evenimente cruciale care condiționează dezvoltarea normală ulterioară. Limitele temporale ale perioadelor sensibile nu sunt fixe, ele variază în funcție de caracteristici individuale sau de implicarea mediului social în educarea copilului.

Exemple

- La copiii născuți cu cataractă, efectuarea unei intervenții chirurgicale înainte de şapte luni va determina o dezvoltare aproape normală a văzului, pe când depăşirea acestei vârste va conduce la o incapacitatea vizuală permanentă.
- Perioada optimă pentru dezvoltarea limbajului este, de regulă între 2 şi 7 ani, dar copiii nestimulați verbal până la 6-7 ani au dificultăți de achiziție a limbajului.
- Primii ani de viață sunt hotărâtori pentru formarea sentimentului de atașament față părinți /persoane adulte, sentiment ce intervine în dezvoltarea psihosocială a adultului.
- Perioada şcolară este decisivă pentru dezvoltarea sistemului de concepte. Un copil solicitat cognitiv, care trăieşte într-un mediu bogat se va dezvolta mai repede decât unul care trăieşte într-un mediu sărac ce nu îi oferă posibilități de acțiune.

Existența perioadelor sensibile pune problema oportunității intervențiilor educative direcționate spre acele funcții care sunt mai receptive la dezvoltare într-o anumită perioadă. Intervențiile educaționale ar trebui orientate în prima copilărie spre dezvoltarea perceptivă, la preşcolari spre dezvoltarea memoriei, în şcolaritatea mică se va urmări achiziția instrumentelor esențiale citit, scris, socotit, iar în şcolaritatea mijlocie şi mare, intervențiile vor viza formarea conceptelor şi a sistemelor de concepte (inclusiv a operațiilor corespunzătoare). O învățare care se produce prea târziu, în afara perioadei sensibile, nu acționează asupra tuturor funcțiilor şi proceselor nematurizate, nu le accelerează şi nu le organizează.

Pe lângă perioadele sensibile la dezvoltarea anumitor funcții, există şi **perioade sensibile globale**, când întreaga personalitate a copilului este mai receptivă la influențele din jur. Acestea sunt plasate, aproximativ, între 0 şi 3 ani şi între 11 şi 14 ani (Radu, 1999).

2.3. Perioadele critice ale dezvoltării

Perioadele sensibile la o dezvoltare accelerată sunt în acelaşi timp şi perioade sensibile la regres, motiv pentru care au fost numite **perioade critice**. În perioadele critice, anumite funcții sunt mai uşor alterabile decât altele şi decât în alte perioade. Prin urmare, într-o perioadă sensibilă stimularea funcției specifice ca şi evitarea deteriorării acesteia vor constitui obiective ale dezvoltării şi educației.

Exemple

- Demutizarea trebuie să se producă în perioada de achiziție a limbajului oral, adică în copilăria mică (3-5 ani). În caz contrar, nedezvoltarea limbajului oral va influența negativ formarea conceptelor, va conduce la apariția deficiențelor de

scris şi citit, va face dificilă relaționarea socială etc., iar deficiența se poate transforma în handicap.

- Corectarea deficiențelor de vorbire este dezirabilă înainte de clasa I, pentru a evita transpunerea lor în scris sau citit.

Să ne reamintim...

- Dezvoltarea psihică nu se încheie decât la finalul vieții, existând permanent oportunități de schimbare pozitivă a structurilor psihice.
- Perioadele mai propice dezvoltării accelerate a unei anumite funcții psihice, ce conferă o coloratură distinctă vieții copilului, au fost numite perioade sensibile.
- În perioadele critice, anumite funcții sunt mai uşor alterabile decât altele.
- Intervențiile educative trebuie direcționate spre acele funcții care sunt mai receptive la dezvoltare într-o anumită etapă.

3. Dezvoltarea psiho-socială

Dezvoltarea psiho-socială este simultană şi interdependentă cu celelalte două dimensiuni. Ea constă în interiorizarea progresivă a normelor şi a valorilor ce conferă persoanei capacitatea de a participa ca membru activ la viața şi activitatea socială, prin integrare în muncă, asumare de roluri maritale şi parentale.

Unele componente psihice ale personalității apar ca rezultat al interacțiunii dintre dezvoltarea biologică, psihică şi psihosocială, cum este caracterul, ale cărui componente esențiale sunt valorile, atitudinile şi trăsăturile voluntare de caracter. Caracterul nu este înnăscut, el se formează în copilărie şi adolescență şi se poate schimba pe tot parcursul vieții. Copilul găseşte în grupul său valori şi modele de comportament gata constituite care îi sunt propuse pentru a se adapta. În funcție de respectarea sau nerespectarea lor, copilul este recompensat ori sancționat. Prin repetarea comportamentelor de acelaşi fel, valoarea devine, din cerință externă a grupului, normă interioară şi apoi valoare a persoanei. Când comportamentul copilului se conformează normelor grupului, trăsăturile sale de caracter sunt apreciate ca pozitive d e acest grup.

Mediul de joacă al copiilor, jucăriile folosite de aceştia le influențează aptitudinile şi atitudinile. Observăm cu uşurință că băieții sunt mai preocupați de domeniile tehnici şi fetele de problemele casnice. Aceste comportamente au fost explicate de către psihologi şi prin influența “jucăriilor genizate”- jucării considerate de adulți ca fiind potrivite pentru un anumit gen, masculin sau feminin.

Exemple

- Grădinița reprezintă pentru copii o sursă de dezvoltare, de exemplu o sursă de formare a conceptului „prietenie”. Sociologul Corsaro consideră că la grădiniță copiii descoperă că toate concepțiile legate de proprietate, posesie, participare, împărțire a lucrurilor sunt diferite de ceea ce se întâmplă în familie, unde fiecare are lucrurile sale. Acasă, doar ocazional copiii unici trebuie să-şi împartă jucăriile. La grădiniță, jucăriile sunt proprietate comună, astfel că utilizarea lor depinde de negocierea acestora pentru dreptul de proprietate temporară. Ei învață reguli, învață să le respecte ori să le impună altora, deci învață să stăpânească dimensiunea socială a jocului. A te juca presupune să ştii mai mult decât regulile jocului. Impune să negociezi reguli, să împarți obiecte, să interpretezi situația de joc ca şi celălalt, să derulezi o acțiune aşa cum a fost decisă, deci să stăpâneşti dimensiunea socială a jocului (Danic et al., 2006, p. 44).
- Băieților li se oferă frecvent jucării mecanice sau jucării care imită armele, fetelor li se oferă păpuşi, jucării care imită articolele de menaj. Băieții învață să aprecieze unele culori, fetele altele.

Aplicații

Inventariați 5-7 jucării specifice fetelor şi băieților şi arătați cum influențează ele dezvoltarea unor comportamente de la vârsta adultă.

4. Teorii ale dezvoltării umane

Relațiile între dezvoltarea biologică, psihică şi psihosocială şi mediu au conturat deja problema rolului diferit al celor trei factori ereditate, mediu şi educație în dezvoltarea umană. Ea este sintetizată în vechea controversă nature vs. nurture, dobândit sau înnăscut. Explicațiile privind educabilitatea umană au primit de-a lungul istoriei răspunsuri ce se grupează polar:

a) teoriile ereditariste (ineiste) ce accentuează rolul eredității limitând posibilitatea intervențiilor pedagogice; ele generează fatalismul pedagogic;

b) teoriile ambientaliste ce exagerează rolul mediului, promovând un optimism pedagogic naiv.

Aceste puncte de vedere s-au exprimat în teorii diferite ale învățării, în atitudini sociale care au condus la organizarea unor sisteme educaționale diferite şi continuă să se exprime, mai puternic sau mai slab, în atitudini ale profesorilor sau părinților față de educație.

Ambele teorii sunt reducționiste, ceea ce a condus la căutarea unei a treia explicații, o sinteză, cunoscută sub numele de “teoria dublei determinări”, ce integrează punctele de vedere extremiste, enunțate anterior. Conform tezei dublei determinări, dezvoltarea personalității este rezultat atât al eredității, cât si al influenței mediului, al educației (Plomin,

1999). Fiecare individ se naşte cu un potențial biologic propriu care nu se valorifică decât într-un mediu şi cu o educație adecvată.

Aplicații

Găsiți în dezvoltarea unor personalități din ştiință şi artă câte 3 exemple pentru teoriile ineistă şi ambientalistă.

Bronfenbrenner (1979), autor al abordării ecologice, susține că psihologul trebuie să studieze omul în interacțiune cu toate tipurile de medii în care trăieşte, deoarece el se dezvoltă datorită influențelor mediului, dar şi schimbă aceste medii. Mediul social este structurat ierarhic (societatea, comunitatea, şcoala + familia + grupurile de egali), iar individul este un centru al acestor medii imbricate. Fiecare sistem induce reguli, norme, valori care influențează viața copilului şi suportă influența altor medii.

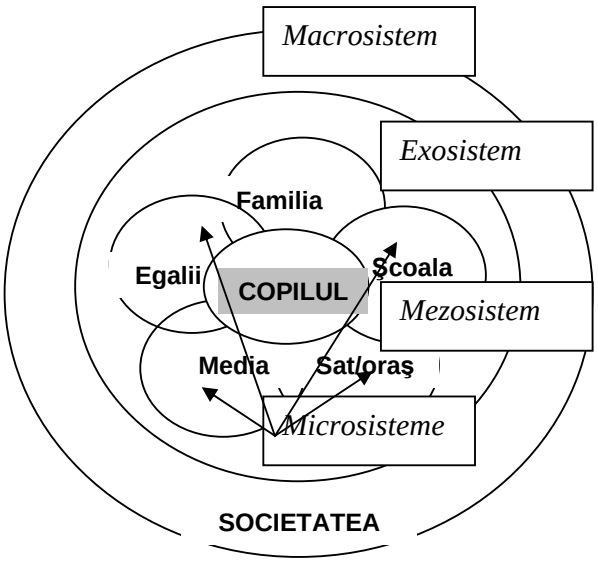


Fig. 2 *Modelul ecologic al dezvoltării*

Concluzionând asupra relației ereditate-mediu, Atkinson *et al*. afirmă „Comportamentul este dependent de interacțiunea dintre ereditate şi mediu; genele stabilesc limitele potențialului individual, iar ceea ce se va întâmpla cu acest potențial depinde de mediu" (Atkinson *et al*., 2002, p. 78). În acord cu această teză, cercetările asupra dezvoltării au un grad mai mare de relevanță, dacă se înscriu în **modelul ecologic** care propune studierea tuturor mediilor în care este integrat copilul: comunitate, familie, şcoală, clasă, grup de prieteni (Birch, 2000).

Să ne reamintim...

Teoriile ereditariste accentuează rolul înzestrării genetice şi limitează intervențiile pedagogice. Teoriile ambientaliste exagerează rolul mediului, promovând un optimism pedagogic naiv. Teza dublei determinări: dezvoltarea personalității este rezultat atât al eredității cât si al influenței mediului, al educației.

Psihologul trebuie să studieze omul în interacțiune cu toate tipurile de medii în care trăieşte, deoarece este influențat de mediu, dar şi îl schimbă (teoriile ecologice).

Din analiza raportului ereditate-mediu-educație se pot extrage recomandări pentru educatori:

- un mediu intern favorabil trebuie asigurat încă din perioada intrauterină;
- primii educatori sunt părinții, ei trebuie să ofere copiilor un mediu stimulativ, bogat, care să faciliteze învățarea şi dezvoltarea creierului, începând cu primii ani de viață;
- profesorii trebuie să fie experți în dezvoltarea umană, să evite atitudinile negative şi profețiile defavorabile, să stimuleze mişcarea, să ofere spațiu şi să încurajeze căutarea, explorarea mediului, să construiască provocări pe măsura copilului;
- societatea trebuie să acorde atenție formării timpurii prin introducerea unor programe care să susțină copiii proveniți din medii dezavantajate cultural.

Rezumat

Dezvoltarea umană este procesul de transformare ireversibilă biosocială, psihologică şi psiho-socială, prin care se produc treceri de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la nediferențiere la organizare, într-o succesiune de etape.

Dezvoltarea biologică este dependentă de zestrea ereditară a indivizilor, dar este influențată de factori interni, intrauterini (nutriția mamei, consumul de alcool şi droguri, unele boli, starea de relaxare) şi externi (un mediu sărac sau bogat).

Dezvoltarea psihică presupune perfecționarea vechilor structuri şi apariția altora noi ce permit manifestarea unor comportamente mai bine adaptate la mediu. O modalitate de a identifica ponderea eredității şi a mediului pe baza comparării performanțelor la testele de inteligență este metoda gemenilor. Perioadele mai propice dezvoltării accelerate a unei anumite funcții psihice ce polarizează în jurul ei alte funcții au fost numite perioade sensibile. Ele trebuie cunoscute şi folosite în educația copilului. Perioadele sensibile la o dezvoltare accelerată sunt şi perioade sensibile la regres (perioade critice).

Dezvoltarea psiho-socială constă în interiorizarea progresivă a normelor şi a valorilor ce conferă persoanei capacitatea de a participa la activitatea din diverse medii sociale, asumându-şi roluri profesionale, maritale şi parentale.

Explicațiile privind educabilitatea umană a primit răspunsuri ereditariste (accentuează rolul eredității, limitând posibilitatea intervențiilor pedagogice) ambientaliste (exagerează rolul mediului, promovând un optimism pedagogic naiv) şi explicații care acceptă dubla determinare a dezvoltării (realism pedagogic). Conform teoriei dublei determinări, genele stabilesc limitele

potențialului individual, iar ceea ce se va întâmpla cu acest potențial este dependent de mediu. Fiecare tip de explicație fundamentează o concepție pedagogică, explicită sau implicită şi influențează comportamentul educatorului în relația cu elevul.

Test de evaluare a cunoştințelor

1. Folosind cuvintele proprii, definiți conceptele dezvoltare, perioadă sensibilă, dubla determinare, abordare ecologică.

2. Pe baza unor exemple din istoria ştiinței şi a artei, ilustrați rolul mediului şi al eredității în dezvoltarea aptitudinilor unor personalități.

3. Argumentați pe baza exemplelor din viața unor persoane cunoscute, ideile exprimate de proverbele:

a. Ce ți-e scris în frunte ți-e pus.
b. Lupul îşi schimbă părul, dar năravul, ba!
c. Cine se scoală de dimineață departe ajunge.

4. Trasați o linie imaginară a vieții pentru muzicianul Mozart, presupunând că s-ar fi născut în Anglia, într-o familie foarte săracă, de religie puritană. Considerați că tatăl său nu ar fi a fost violonist ci pantofar şi nici nu ar fi avut abilitățile pedagogice bine dezvoltate. Imaginați-vă că talentul lui Mozart nu s-ar fi bucurat de susținere din partea unor persoane înstărite, că nu ar fi trăit în capitala mondială a muzicii clasice şi că muzica nu ar fi fost apreciată în acea vreme. Argumentați din perspectiva abordării ecologice concluziile Dv. folosind conceptele asimilate în această unitate de curs.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

DEZVOLTAREA COGNITIVĂ, MORALĂ ŞI PSIHOSOCIALĂ

Cuprins

1. Introducere 24
2.Obiective 25
3. Durată 25
4. Conținutul
1. Cicluri şi dimensiuni ale dezvoltării *25*
2. Stadii ale dezvoltării *26*
3. Dezvoltarea cognitivă şi implicațiile ei în educație *26*
4. Dezvoltarea limbajului *31*
5. Dezvoltarea morală *33*
6. Dezvoltarea psihosocială *39*
5. Rezumat 42
6. Test de evaluare 42
7. Anexe 43

1. Introducere

Unitatea a doua este focalizată pe dezvoltarea cognitivă, morală şi psihosocială de la copilărie şi până la vârsta adultă, accentuând copilăria şi adolescența. Cunoaşterea stadiilor de dezvoltare este utilă educatorului pentru a-şi adapta obiectivele şi mijloacele de intervenție caracteristicilor de vârstă ale celor care învață – copii, adolescenți sau adulți. Din acest motiv, vom insista asupra implicațiilor pe care diversele caracteristici ale dezvoltării stadiale le au în educație, studiul extins al dezvoltării stadiale fiind abordat pe larg la altă disciplină. Fundamentarea ştiințifică a intervențiilor educatorilor, atât cât este posibilă, constituie un punct forte al activității, asigură mai multe şanse de reuşită comparativ cu fundamentarea doar pe idei ale gândiri cotidiene

2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să argumenteze implicațiile teoriilor dezvoltării cognitive, morale şi psihosociale asupra educației;

- să descrie dezvoltarea cognitivă;
- să descrie dezvoltarea morală;
- să descrie dezvoltarea psihosocială;
- să proiecteze intervenții simple pe baza cunoștințelor privind dezvoltarea cognitivă, morală și psihosocială.

3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 3 ore.

Este copilul un adult în miniatură? Diferențele dintre copil şi adult se rezumă doar la deosebiri de înălțime şi greutate, iar modurile de a gândi, de a aprecia binele şi răul, de a relaționa cu ceilalți sunt identice? Răspunsurile la aceste întrebări devin esențiale în contextul învățării şcolare şi al formării adulților. Dezvoltarea psihică, psihosocială şi biologică a persoanei de la forma embrionară până la vârsta adultă, numită **dezvoltare ontogenetică**, constituie un punct central al educației, iar **stadialitatea** – un reper al optimizării activității educative.

1. Cicluri şi dimensiuni ale dezvoltării

Ciclurile de viață sunt caracterizate printr-o organizare proprie a însuşirilor şi privesc schimbările semnificative manifestate în decursul vieții sub aspectul biologic, psihic şi psihosocial al personalității Aceste schimbări tind spre armonizare, echilibru cu mediul şi cu propriile aspirații sau valori (Şchiopu, 1997). Se diferențiază cicluri de creştere (copilăria şi adolescența), cicluri ale vârstei adulte (tinerețea, adultul tânăr, de mijloc şi tardiv) şi cicluri de involuție (bătrânețea).

Cu unele variații ale limitelor temporale, fundamentate de consistența variațiilor interindividuale, se înregistrează următoarele cicluri ale vieții:

- 0-10 /11ani - copilăria;
- 11-18/19 ani - adolescența; datorită prelungirii şcolarității, această etapă este extinsă, în psihologia contemporană până la 24/25 de ani, fiind numită **adolescența târzie**; adolescența se „dilată“ şi în jos incluzând preadolescența (11-14 ani);
- 24/25- 55/60 de ani - vârsta adultă, maturitatea;
- peste 60/65 de ani - bătrânețea sau vârsta a treia (Şchiopu, 1997, p. 44-50).

În ciclurile enumerate, dezvoltarea ființei umane se realizează în stadii şi se poate analiza pe dimensiunea fizică şi motorie, cognitivă, psihosocială (Vezi anexele!).

2. Stadii ale dezvoltării

Stadiile dezvoltării psihice se diferențiază după următoarele criterii:

- activitatea fundamentală (copilărie – jocul, adolescență – învățarea, vârsta adultă – munca);

- relații specifice în care se angajează ființa umană: în copilărie – relații tutelate, în adolescență și la vârsta adultă – relații independente;
- formele de subidentități: subidentitatea de apartenență familială, profesională, a integrării socio-culturale bazate pe confruntări de diverse tipuri.

Situațiile generatoare de tensiune dominante în diversele stadii sunt solicitările familiale și școlare pe de o parte și posibilitățile copilului de a răspunde la ele pe de altă parte, cerințele interne, subiective ale copilului pe de o parte și posibilitățile grupului de a răspunde acestor cerințe.

Exemple

U.Șchiopu și E. Verza (1997) susțin că în dezvoltare pot să apară tensiuni între:

- diferitele laturi ale personalității (temperament și aptitudini la vârste mici; temperament și caracter la vârste mai mari);
- între structurile psihice vechi și structurile psihice noi ale elevului (între motivația extrinsecă din copilărie și motivația intrinsecă pentru studiu în adolescență);

între structurile psihice conștiente, subconștiente și inconștiente (între afecte și rațiune la vârsta adultă).

3. Dezvoltarea cognitivă și implicațiile ei în educație

J.Piaget (1896-1980)

Jean Piaget a stipulat că dezvoltarea inteligenței umane se desfășoară în patru stadii (tab.1). El a utilizat metoda clinică, bazată pe observație și pe interviul semistructurat, pe care o descriem și ilustrăm în paginile următoare.

3.1. Stadiile dezvoltării cognitive în concepția lui Piaget

Studiile transculturale (efectuate în țări diverse) au demonstrat că stadiile descrise de Piaget sunt universale deși limitele lor temporale nu au fost confirmate de toate cercetările. O descriere în sinteză a achizițiilor specifice fiecărui stadiu se află în tabelul 1. Teoria lui Piaget nu a fost focalizată pe ceea ce se petrecea în școală, dar ea a influențat modul de investigare a copiilor, a propus elemente de diferențiere față de adult, a subliniat importanța participării copilului la acțiune, a materialelor concrete în lecție, a procesualității formării conceptelor.

Stadiul	**Caracteristici** Copilul / adolescentul…
Stadiul senzorio-	• Folosește abilitățile motorii și percepțiile pentru a cunoaște lumea. • Devine capabil să declanșeze acțiuni: scutură o jucărie pentru a suna

motor 0-2 ani	mai tare sau mai încet. • Diferențiază forma obiectelor • Achiziționează „obiectul permanent”: caută o jucărie ascunsă în prezența sa după mai multe paravane. • Achiziționează primele conduite inteligente: conduita suportului, a sforii, a bastonului. • Diferențiază propriul corp de alte obiecte.
Stadiul preoperator 2-6/7 ani	• Îşi reprezintă obiectele absente prin imagini şi le înlocuieşte cu alte obiecte, cu cuvinte (începe să-şi dezvolte funcția simbolică). • Învață limbajul ca mijloc de reprezentare a obiectelor. • Clasifică după un singur criteriu – culoare, formă (însuşiri concrete). • Achiziționează conservarea numărului în jur de 7 ani. • Gândeşte ,,egocentric”: acceptă cu dificultate punctul de vedere al celuilalt, susține doar ceea ce vede din perspectiva proprie.
Stadiul operațiilor concrete 7-11/ 12 ani	• Aplică operații logice manipulând obiecte sau imagini. • Achiziționează conservarea masei la 7 ani, a greutății la 9 ani şi a volumului la 11 ani. • Clasifică obiectele după mai multe criterii folosite simultan, achiziționează idei ştiințifice.
Stadiul operațiilor formale 11/12-18 ani	• Gândeşte logic asupra abstracțiilor, folosind propoziții. • Emite şi verifică sistematic ipoteze. • Utilizează raționamentul ipotetico-deductiv şi explorează viitorul. • Îşi poate analiza propria gândire, experiență. • Imaginează alternative la evenimente, idei.
După 18 ani	• Îşi perfecționează gândirea.

Tab. 1. Caracteristici ale dezvoltării inteligenței umane

Aplicații

Observați o persoană cu vârsta între 2 şi 18 ani şi extrageți din comportamentele acesteia 2-3 caracteristici ale stadiului în care se află din punct de vedere cronologic şi care se regăsesc în tabelul 1.

Exemplu de utilizare a metodei clinice

Unui copil i se cere să compare două şiruri de nasturi, de mărime egală (A şi B), apoi i se cere să compare şirul B cu şirul C. Şirul C a rezultat din modificarea şirului A, chiar în prezența copilului.

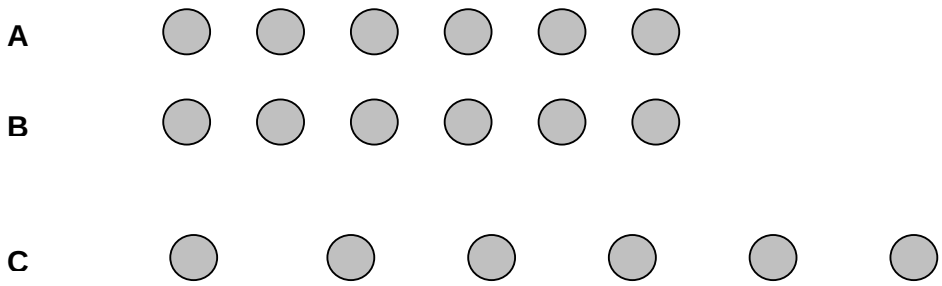


Fig.1 Conservarea cantității

Răspunsurile vor fi diferite în funcție de stadiul dezvoltării cognitive în care se află copilul:

- dacă se află în stadiul preoperațional (până la 4-5 ani) va răspunde că şirul C are mai mulți nasturi pentru că este mai lung; acest copil nu este capabil să depăşească percepția şi apreciază cantitatea după spațiul ocupat;

dacă se află la finalul stadiului preoperațional (6-7 ani) va sesiza că, deşi lungimea şirurilor B şi C este alta, cantitatea a rămas aceeaşi.

Aplicații

Refaceți experimentul de mai sus cu un copil de 3-4 ani şi cu unul de 6 ani. Înregistrați comportamentele acestora şi analizați-le prin raportare la caracterizarea stadiilor furnizată de Piaget.

3.2. Implicații în practica educațională

Elevii şi adepții lui Piaget, numeroşi contemporani au fost preocupați de aplicarea ideilor acestuia în activitatea şcolară. Pentru proiectarea şi implementarea predării, se recomandă educatorilor să aplice direct idei ale lui Piaget, utilizând caracteristicile stadiilor pentru a observa comportamentul elevilor şi a stabili obiective ale învățării în acord cu acestea.

În funcție de caracteristicile dezvoltării în fiecare stadiu, au fost formulate recomandări pentru educatori - părinți, profesori, învățători (apud Elliott, 2000). Vi le prezentăm mai jos.

Stadiul senzorio-motor (0-2 ani)

- Încurajați manipularea obiectelor, demontarea, montarea acestora, explorarea spațiului.
- Antrenați copilul în căutarea unor obiecte ascunse chiar în prezența lui.
- Exersați cu copilul, în jocuri adecvate, conduita sforii, a bastonului, a suportului.

Stadiul preoperațional (2-7 ani)

- Continuați să încurajați manipularea obiectelor, demontarea, montarea lor, modificarea unor procese.
- Provocați copiii să imite animale, mașini, activități în absența acestora pentru a consolida sistemul de reprezentări şi a sprijini formarea conduitelor simbolice. Exemplu: maşina lui Cornel făcea zgomot aşa ...."brrrrumm", struțul de la grădina zoologică alerga aşa …. (se imită mişcările). Mai târziu, propuneți jocuri de dramatizare a diferitelor procese, relații, concepte. Ca exemplu: Rotirea Pământului şi a Lunii în jurul Soarelui se poate „dramatiza" distribuind roluri elevilor (Terra, Luna, Soarele) şi solicitând execuția adecvată a mişcărilor.
- Solicitați copiilor să povestească ceea ce văd. Nu îi ajutați prea mult şi nici nu pretindeți că ați înțeles ceea ce vor să spună. Ajutați-i să expună clar, să reformuleze pentru a se face înțeleşi, dar fără să fiți perfecționişti. Cereți-le să deseneze ceea ce au văzut.
- Inițiați **jocuri de clasificare** folosind obiecte uzuale pentru copil (sortați hainele: pantofii într-o cutie, rochițele în alta, bluzele în alt loc, puneți toate hainele albastre într-o cutie, pe cele roşii în alta), **de seriere** (aranjați pantofii/ pantalonii membrilor familiei de la cel mai mare la cel mai mic).
- Exersați memoria formelor şi a ordinii. Descrieți diferite obiecte, prezentați-le, ascundeți-le, apoi solicitați copilului să le descrie din amintire.

Stadiul operațiilor concrete (7-11 ani)

- Pentru a ilustra diversele idei, evenimente solicitați copilului să folosească obiecte concrete, desene.
- În asimilarea conceptelor, porniți de la activitățile externe cu obiectele sau cu înlocuitori ai acestora (imagini, machete, scheme grafice). Prea multe cuvinte, descrierile verbale încărcate pot să blocheze înțelegerea în acest stadiu. Folosiți frecvent imaginile.

Stadiul operațiilor formale (11-18 ani)

- Amintiți-vă că nu toți elevii ajung în acelaşi timp la operațiile formale, unii nu vor ajunge niciodată, deci folosiți predarea mai aproape de concret sau mai departe de concret, în funcție de dezvoltarea cognitivă a elevilor cu care lucrați.
- La diverse discipline, elevii se pot afla la niveluri cognitive diferite; prin urmare, mențineți manipularea obiectelor pentru că uşurează înțelegerea chiar şi la adulți.
- Oferiți-le cât mai des ocazia să experimenteze utilizând obiecte fizice şi fenomene naturale.
- Furnizați elevilor exemple variate, suficiente înainte de o generalizare.
- Prezentați elevilor probleme pe care nu le pot rezolva doar cu cunoştințele pe care le posedă la un moment dat. Nu propuneți însă probleme prea dificile, eşecul este demotivant.
- Prin atitudinea Dv. şi prin întrebările formulate, încurajați căutarea mai multor soluții, mai multor consecințe ale aceloraşi cauze. Solicitați adolescenților să diferențieze ceea ce este posibil de ceea ce este real, prezentul de viitor.

Să ne reamintim...

Dezvoltarea ființei umane se realizează în stadii ce se pot analiza pe dimensiunea fizică şi motorie, cognitivă, psihosocială.

Cele 4 stadii ale dezvoltării cognitive sunt: stadiul senzorio-motor, stadiul preoperator, stadiul operațiilor concrete, stadiul operațiilor formale.

Stadiile dezvoltării cognitive descrise de Piaget sunt universale, întâlnite la toți copiii. Teoria lui Piaget asupra dezvoltării cognitive a influențat modul de investigare a copiilor, a propus elemente de diferențiere față de adult, a subliniat importanța participării copilului la acțiune, a materialelor concrete în lecție, a procesualității formării conceptelor.

3.3. Dezvoltarea inteligenței la adulți

Studiile post piagetiene privind dezvoltarea inteligenței au evidențiat existența unui stadiu post-formal, specific adultului: gândirea este mai complexă, mai nuațată, deciziile sunt bazate pe constrângeri situaționale, emoțiile sunt integrate cu principiile logice. În opoziție, gândirea formală a adolescenților este absolutistă, implică luarea de decizii bazate pe experiența personală şi de logică, integrarea emoțiilor este mai slabă, solicită eforturi şi timp mai mari decât în cazul adulților.

În perspectiva clasică asupra inteligenței, dezvoltarea acesteia este apreciată ca fiind încheiată la finalul adolescenței. Studii mai noi asupra adulților presupun existența a două tipuri de inteligență (Cattell şi Horn, 1967) inteligența fluidă şi inteligența cristalizată, cu caracteristici şi evoluții diferite. Tipul de inteligență este corelat cu vârsta performanțelor maxime în diferite domenii. În matematică, muzică, chimie, poezie, este solicitată preponderent inteligența fluidă, iar în istorie, astronomie, filosofie, psihologie – inteligența cristalizată.

Inteligența fluidă depinde de proprietățile funcționale ale sistemului nervos, este plastică, se manifestă în rapiditatea învățării şi a înțelegerii. Poate fi măsurată prin teste de viteză privind perceperea relațiilor, raționamente abstracte, formarea conceptelor, rezolvarea problemelor folosind conținuturi simbolice, figurative, pe orice conținuturi. Horn şi colaboratorii au arătat că inteligența fluidă are dezvoltarea maximă între 17 şi 30 de ani şi apoi descreşte discret, cu 3-7 puncte QI pe decadă, între 30 şi 60 de ani. Inteligența cristalizată este învățată, începe să crească uşor după 20 de ani şi mai accentuat după 35 de ani. Poate fi măsurată prin teste de abilități verbale şi cunoştințe culturale. Principala ei caracteristică este specializarea: este cu atât mai eficientă cu cât acumulează mai mulți algoritmi, proceduri.

Studii longitudinale arată că inteligența începe să scadă după 60 de ani, dar acest lucru nu este evident în activitatea cotidiană (Schaie, 2002). Riscul declinului inteligenței la vârsta adultă poate fi diminuat, oprit dacă persoana are: stil flexibil de personalitate, status socio-economic înalt, satisfacții în viață, mediu cultural stimulativ, partener cu status cognitiv înalt, dacă sunt absente bolile grave (mai ales cardio-vasculare) (Dacey, 1996, p. 444).

Antrenamentul funcțiilor cognitive, prin îmbogățire instrumentală este posibil şi după 60 de ani, ceea ce conduce la restabilirea unor performanțe mai înalte.

Numai pentru pasionați... Programe de îmbogățire instrumentală

În condiții critice, cum ar fi de exemplu viața copilului într-un lagăr nazist sau producerea unui accident cerebral, dezvoltarea inteligenței poate fi blocată. Blocarea are cauze variate: atitudinea de pasivitate, retragerea din situații dificile, teama de asumare a riscurilor, lipsa de încredere în sine, deprivarea culturală. Aceste situații nu constituie o fatalitate, susține psihologul Reuven Feuerstein (1992) deoarece inteligența este o conduită ca oricare alta ce se poate învăța. Stimularea inteligenței, a capacității de rezolvare a problemelor se poate realiza prin programele de restructurare a funcțiilor cognitive, utilizate pentru copiii, adolescenții cu deficiențe, inadaptați ca şi pentru adulți sau bătrâni. Restructurarea funcțiilor cognitive se realizează prin programele de îmbogățire instrumentală.

Exemplu de utilizare a îmbogățirii instrumentale

- se determină coeficientul de inteligență al unui subiect, folosind teste diagnostice (Learning Potential Assessement Device - LPAD);
- apoi subiectul este antrenat într-un program de învățare cu probe de dificultate progresivă. Fiecare probă stimulează un tip de capacități cognitive;
- în ultima etapă, subiectul este testat din nou cu testul inițial şi rezultatele obținute se raportează nu la un etalon, ca în psihodiagnoză, ci la rezultatul obținut înainte de învățare. Din comparație rezultă potențialul de învățare al individului (Apud Zlate, 1999, pp. 334-336).

Aplicații

Analizați condițiile care contribuie la diminuarea declinului inteligenței prin raportare la propria persoană. Pe care dintre ele credeți că le puteți utiliza în avantajul dv.?

4. Dezvoltarea limbajului

În lucrările psihologului rus, L.S. Vîgotski, limbajul este considerat ca fiind instrumentul cel mai important, a cărui dezvoltare influențează întreaga evoluție a copilului. La Piaget, dezvoltarea limbajului este independentă de a gândirii, în timp ce contemporanul său Vîgotski susținea că ele sunt interconectate. În concepția lui Vîgotski, dezvoltarea funcțiilor superioare se face pe două planuri: în planul interpsihic ca schimb social cu ceilalți şi în plan intrapsihic, prin folosirea limbajului intern. Transformarea unui proces interpersonal (de exemplu dialogul) în proces intrapersonal (limbajul intern, dialogul cu sine) este rezultatul unei serii de activități în care unealta folosită este limbajul. Înțelegerea cuvintelor pregătește copiii pentru dezvoltarea

funcțiilor superioare şi pentru controlul acestora ca şi pentru înțelegerea textelor scrise. Dezvoltarea limbajului trece prin patru stadii:

L.S.Vîgotski (1896 – 1934)

- limbajul preintelectual ce are o sursă biologică;
- psihologia naivă: sunt explorate obiecte concrete, sunt etichetate. Copiii ajung să înțeleagă că formele verbale folosite le influențează gândirea şi relațiile cu ceilalți;
- limbajul egocentric: copilul vorbeşte indiferent dacă este sau nu este ascultat;
- limbajul intern care este orientat spre interior şi conduce comportamentul.

Vîgotski recunoaşte rolul factorilor biologici în dezvoltare, dar analizele sunt focalizate pe rolul factorilor sociali, pe cooperarea copilului cu adultul care îl poate conduce spre a realiza ceea ce nu poate face singur.

Implicații pentru activitatea educațională

Pe baza ideilor lui Vîgotski, puteți acționa pentru a favoriza dezvoltarea copiilor, elevilor.

- Dezvoltați fluiditatea verbală a copiilor prin diverse activități. Exemple: găsiți cât mai multe cuvinte care să înceapă cu acelaşi sunet, găsiți cât mai multe cuvinte care să exprime sensul *„mare”*.
- Construiți dialoguri, cereți copiilor să deseneze un obiect pe baza descrierii verbale oferite de altă persoană, oferiți-le feed-back sub formă de imagini.
- Prezentați probleme incomplete şi solicitați copiilor să formuleze întrebări pentru a găsi datele absente.
- Solicitați copilului să reflecteze asupra propriului mod de a gândi.

Activitatea desfăşurată de adult pentru a-i ajuta pe elevi să facă ceea ce nu ar putea să realizeze singuri în prezent a fost numită prin analogie cu domeniul construcțiilor „**schelărie**” sau **eşafodaj.** „Schela” propusă de adult este necesară la începutul învățării, dar se îndepărtează treptat, pe măsură ce elevul progresează (Bruner, 1950). Rolul acordat în predare-învățare schelăriei este similar cu medierea propusă de Feuerstein pentru deblocarea funcțiilor cognitive.

Să ne reamintim...

Studiile asupra adulților a dezvăluit existența a două tipuri de inteligență: fluidă şi cristalizată. Inteligența fluidă, dezvoltată maxim între 17 şi 30 de ani, depinde de proprietățile funcționale ale sistemului nervos, este plastică, se manifestă în rapiditatea învățării şi a înțelegerii. Inteligența cristalizată este învățată, începe să crească uşor după 20 de ani şi mai accentuat după 35 de ani. Este cu atât mai eficientă cu cât acumulează mai mulți algoritmi.

Riscul declinului inteligenței la vârsta adultă poate fi diminuat**.**

5. Dezvoltarea morală

Dezvoltarea cognitivă a copilului nu influențează doar modul de înțelegere a mediului fizic ci şi înțelegerea mediului social. Această idee apare la Jean Piaget şi este preluată şi de alți psihologi. Dezvoltarea morală se referă la modalitatea de raportare a indivizilor la actiunile umane din perspectiva binelui si răului. Ca şi cea cognitivă, dezvoltarea morală se desfăşoară în stadii. Pe baza caracteristicilor evoluției morale a copiilor, Piaget formulează două întrebări privind educația:

a) Care este scopul educației - supunerea la reguli sau autonomia?

b) Care sunt mijloacele pentru a forma judecata morală: lecțiile despre morală sau practicarea efectivă de activități împreună cu egalii?

5.1. Judecata morală în accepțiunea lui Piaget

Intercondiționarea dezvoltare cognitivă – dezvoltare morală a fost propusă de J. Piaget în lucrarea *Judecata morală la copil* (1932). Teoria a fost elaborată pe baza observării unui joc cu bile la care participau copii de diferite vârste. Copiii au fost selectați în funcție de vârstă şi gen (de la 2 la 10 ani, fete şi băieți). Piaget a propus copiilor să îi explice regulile jocului şi, apoi, să joace împreună. Această abordare a permis studierea concepției copilului asupra regulilor (cum îşi reprezintă aceste reguli) şi studierea practicării regulilor de către copil (cum aplică regulile).

Stadiul motric şi individual

Piaget a constat că în prima etapă, copiii realizează **jocuri paralele**: ei nu se joacă împreună cu alți copii, ci doar alături de aceştia. Pot să îşi fixeze reguli (rostogolesc întâi bilele mari, apoi pe cele mici) dar aceste reguli nu servesc, până la 4-5 ani, nici cooperării, nici competiției. Ele nu sunt reguli colective.

Stadiul egocentric

După 4/5 ani, copiii sunt capabili să se joace cu alți copii, iar regulile sunt primite de la alte persoane. Aceste reguli sunt strict respectate, apreciate ca emanând de la o autoritate, părinții sau Dumnezeu (reguli codificate). Ele sunt considerate sacre, obligatorii. Deoarece gândirea morală ascultă de principiile rezultate din respectul unilateral (respectul copilului pentru adult) această etapa a fost numită "**morala heteronomiei**".

Pentru a studia judecata morală, Piaget a folosit altă metodă, cu următorii paşi:

1. a compus povestiri pe care le-a prezentat copiilor.
2. a pus întrebări copiilor asupra minciunii, vinovăției, a pedepsei meritate de personajul din povestire.

Exemple de povestiri (1)

a) Andrei îi povesteşte mamei sale că învăţătoarea i-a dat o notă mare şi l-a felicitat. De fapt el minte.

b) Cosmin merge la plimbare. El întâlneşte un câine care îl sperie. Reîntors acasă, îi povesteşte mamei sale că a întâlnit un câine mare cât o vacă.

Întrebarea experimentatorului: Care băiat este mai mincinos?

Rezultatele obținute arată că înainte de 8 ani, copiii răspund astfel:

- Cosmin este mai mincinos decât Andrei şi el trebuie pedepsit.
- Andrei minte ca să nu fie pedepsit, al doilea minte ca să primească o bomboană.

Copiii apreciază minciuna spusă de Cosmin ca fiind mai gravă decât cea spusă de Andrei pentru că "nu există un câine mare cât o vacă". Interpretarea autorului este următoarea: la această vârstă copiii se supun „**realismului moral**" un amestec de reguli fizice şi morale, unde faptele nu sunt judecate după intenții, ci după apropierea lor de adevărul fizic. Actorul care gândeşte, care are intenții nu este luat în calcul. Realismul moral este rezultatul gândirii egocentrice a copilului, afirmă Piaget.

Alte analize conduc la concluzii similare. Folosind alte povestiri, focalizate pe consecințele faptelor şi intențiile actorilor, copiii au fost întrebați vinovăției şi a pedepsei meritate de personaj.

Exemple de povestiri focalizate pe consecințele faptelor şi intențiile (2)

a) Ana fură dulceață şi sparge farfurioara din care a mâncat.

b) Maria spală farfuriile şi, din greşeală, sparge două farfurii

Întrebarea experimentatorului: Care fetiță este mai vinovată?

În cazul de mai sus, răspunsurile copiilor, până la 8 ani sunt următoarele: Marie este mai vinovată decât Ana pentru că a spart două farfurii. Prin urmare, copiii judecă acțiunile în funcție de consecințele acestora şi nu de intențiile agenților.

Exemple de povestiri focalizate pe dreptate şi supunerea față de regulă (3)

1. a. *Mama îi cere unuia dintre copii să facă mai multe servicii decât îi cere celuilalt.*

1. b. *Mama îl răsplăteşte mai mult pe copilul docil, decât pe copilul care nu se supune.*

2. Întrebarea experimentatorului: Este corect ceea ce face mama?

Înainte de 7-8 ani, copiii răspund că dacă mama procedează astfel, este drept. Conform explicației lui Piaget, regula este respectată pentru că emană de la un adult, este dată de o autoritate. Noțiunea de dreptate, spune autorul, nu poate fi despărțită la această vârstă de

supunerea față de regulă. După 8 ani, copiii afirmă că nu este dreaptă cerința mamei, dar ar fi bine să faci ceea ce ea îți cere sau chiar ai putea să refuzi. Prin urmare, dreptatea şi regula încep să se diferențieze, copilul înțelege că regulile sunt făcute de oameni. Deci regula morală nu mai apare ca predeterminată şi permanentă, încălcarea ei nu mai atrage o pedeapsă inevitabilă.

Stadiul egalitarismului progresiv

A treia etapă (7/8–11 ani) este a „egalitarismului progresiv" sau a "cooperării născânde". Acum apare preocuparea pentru respectarea regulilor: în jocul cu bile nu mai câştigă toți jucătorii, dar informațiile pe care membrii aceluiaşi grup le dau despre regulile jocului sunt diferite de la un copil la altul.

Exemplu de povestire focalizată pe egalitate (4)

Tata îi cere unuia dintre copii să îi spună tot ce face fratele /sora acestuia.

Întrebarea experimentatorului: Este corect ceea ce îi cere tatăl copilului?

Cererea tatălui este apreciată ca incorectă, din solidaritate între frați. În acest mod egalitatea (dintre frați) se opune obedienței față de tată. Dreptatea începe să fie gândită independent de regula impusă de către adult. De la morala **heteronomiei** începe să se treacă la morala **autonomiei.** Se instaurează primatul egalității față de autoritate: nu mai sunt acceptate cu docilitate sancțiunile adultului şi nu mai sunt ascultate doar ordinele acestuia. Copilul înțelege că regulile morale sunt convenții sociale şi că **intențiile** individului sunt mai importante moral, iar pedeapsa morală nu este inevitabilă, ci este rezultat al unei opțiuni umane.

Stadiul autonomiei morale

A patra etapă (după 11/12 ani) este numită a "autonomiei morale" şi are ca note specifice comportamentul bazat pe respectarea reciprocă a drepturilor şi a datoriilor şi pe conceperea drepturilor egale în raport cu situația fiecărui individ. Individul este considerat ca sursă generatoare de reguli pentru diversele situații sociale şi nu doar personale. Dreptatea rezultă din respectul reciproc şi din cooperare. Noțiunea de justiție nu se naşte din relația copilului cu adultul, ci apare în cooperarea dintre copii în cadrul activităților comune. În evoluția morală, viața socială a clasei de elevi şi autoguvernarea colectivului sunt esențiale, susține Piaget.

Să ne reamintim...

Dezvoltarea cognitivă a copilului influențează înțelegerea mediului social, dezvoltarea lui morală. Stadiile dezvoltării morale, în concepția lui Piaget, sunt stadiul motric şi individual, stadiul egocentric, stadiul egalitarismului progresiv, stadiul autonomiei morale.

De la morala eteronomiei, copilul trece treptat la morala autonomiei.

Aplicații

Răspundeți la cele 2 întrebări formulate de Piaget privind educația morală a copiilor (pag.33): din perspectiva ideilor susținute de Piaget şi din din perspectiva ideilor Dv. Argumentați răspunsul propriu.

5.2. Dezvoltarea morală în teoria lui Kohlberg

L.Kohlberg
(1927–1987)

În teoria sa, Kohlberg (1927–1987) foloseşte acelaşi punct de plecare ca şi Piaget: dezvoltarea morală a indivizilor este consonantă cu dezvoltarea lor cognitivă. Studiile sale au fost realizate folosind "dileme morale" - povestiri al căror final presupune două evaluări la fel de îndreptățite (1971). Subiecții sunt invitați să analizeze faptele personajului central şi să le argumenteze, după care sunt solicitați să descrie propriul mod de acțiune în aceeaşi situație şi să-şi argumenteze comportamentul posibil (apud Elliott, 2000).

Exemplu de dilemă morală (Kohlberg)

<Soția lui Heinz este foarte bolnavă şi poate să moară. Ea ar putea fi salvată dacă ar primi un medicament rar şi foarte scump. Heintz încearcă să împrumute bani, dar nu găseşte toată suma necesară. El merge la farmacistul care deține medicamentul util soției şi încearcă să-l convingă să-i vândă acest medicament cu mai puțini bani, dar nu reuşeşte.

Ce trebuie să facă Heinz: să spargă farmacia şi să ia medicamentul pentru soție sau să-şi lase soția să moară?>

Analizând răspunsurile unor băieți de vârste diferite, Kohlberg a constatat că judecățile lor morale sunt similare. Prezentăm argumente oferite de subiecți aflați în stadii diferite ale dezvoltării morale, în funcție de una din cele două soluții posibile: a)Heinz nu trebuie să fure; b)Heinz trebuie să fure (tab.3).

Exemple de argumente pentru soluția „Heinz nu trebuie să fure":

Stadiul 1. Pentru că polițiştii îl vor duce la închisoare.
Stadiul 2. Pentru că poate să-şi găsească altă soție.
Stadiul 3. Pentru că nu va fi acceptat de colegi dacă fură.
Stadiul 4. Pentru că este interzis să furi.
Stadiul 5. Pentru că respectul proprietății este înscris în Constituție.
Stadiul 6. Pentru că dreptul la proprietate este un principiu universal.

Exemple de argumente pentru soluția „Heinz trebuie să fure":

Stadiul 1. Pentru că va fi pedepsit de Dumnezeu dacă îşi lasă soția să moară.
Stadiul 2. Pentru că vrea ca soția lui să-i pregătească masa.
Stadiul 3. Pentru că nu va fi acceptat de colegi dacă nu îşi salvează soția.

Stadiul 4. Pentru că a nu acorda asistență persoanelor aflate în pericol se pedepsește de lege.

Stadiul 5. Pentru că sănătatea este un principiu al stării de bine.

Stadiul 6. Pentru că dreptul la viață este un principiu universal.

Pe baza analizei răspunsurilor au fost identificate trei niveluri de dezvoltare morală, aflate în succesiune logică - preconvențional, convențional, postconvențional - cu câte două stadii fiecare (Tab. 2). Studiul lui Kolhberg a fost criticat pentru că rezultatele ar fi influențate negativ de stereotipul de gen. Studii ulterioare realizate de profesoara Carol Gilligan (1982) au demonstrat că evoluția morală a fetelor este diferită de a băieților.

Nivelul de moralitate	**Stadiul**	**Caracteristica esențială**
Preconvențional (până la 10 ani)	1	Supunerea la reguli pentru evitarea pedepsei.
	2	Supunerea la reguli pentru câştigarea recompensei sau pentru schimb de beneficii.
Convențional (după 13 ani, în stadiul operațiilor formale)	3	Conformarea pentru a evită dezaprobarea din partea celorlalți (a primi aprecieri de tipul fată bună/ băiat bun).
	4	Acceptarea regulilor sociale pentru că legea trebuie respectată şi sentimentul de vinovăție, rezultat din încălcarea ei, trebuie evitat.
Post convențional (la adulți sau niciodată)	5	Ghidarea acțiunilor prin principii comune cu ale celorlalți, rezultate dintr-un contract social, care aduce respectul altora şi respect de sine.
	6	Ghidarea acțiunilor prin principii ale propriei conştiințe, rezultate din valori interiorizate.

Tab. 2. Stadiile dezvoltării morale la Kohlberg

Numai pentru pasionați...

Moralitatea abordată din perspectiva masculină se bazează pe existența unor drepturi elementare care trebuie respectate (etica dreptății) - afirmă cercetătoarea Carol Gilligan. Din acest motiv, spune ea, fetele obțin scoruri mai mici, care le situează la un nivel de dezvoltare morală mai scăzut comparativ cu băieții. Moralitatea feminină este bazată pe empatie şi pe responsabilitatea față de ceilalți (etica inimii, a ajutorului acordat altuia, a sentimentelor materne).

Gilligan identifică trei stagii ale dezvoltării morale la femei: stadiul egoist, stadiul moralității convenționale şi stadiul postconvențional. În stadiul moralității convenționale persoana învață să fie îngrijorată pentru alții şi învață

că egoismul nu este acceptat. Interesul pentru sine este pus în balanță cu interesul altora pentru sine. În stadiul moralității post convenționale, se învață că este corect să ignori interesul față de propria persoană pentru a stabili legături cu ceilalți.

Să ne reamintim...

Studiile psihologului american Kohlberg au fost realizate folosind "dileme morale" care pun respondentul într-o stare de ambivalență, de indecizie cu privire la soluție.

Kohlberg a identificat trei niveluri de dezvoltare morală, aflate în succesiune logică - preconvențional, convențional şi postconvențional.

Studiul lui Kolhberg a fost criticat pentru că rezultatele ar fi relevante doar pentru băieți şi nerelevante pentru fete.

Aplicații

Construiți, după modelul lui Kolhberg, 2-3 povestiri de tip „dilemă morală". Aplicați-le la 2-3 copii, înregistrați răspunsurile acestora şi analizați-le din perspectiva nivelului de dezvoltare morală.

5.4. Implicații în educație

Dilemele propuse de Kohlberg sau altele similare se pot folosi pentru a provoca dezbateri, cu condiția ca ele să fie adaptate vârstei copiilor: la copii mai mici dilemele vor fi simple şi se vor complica treptat, adăugând dimensiuni noi (Elliott, 2000). Pentru a declanşa dezbateri, profesorii pot folosi incidentele din şcoală, clasă, comunitate. Modul de utilizare va fi similar manierei în care Kohlberg şi-a realizat cercetarea:

- se prezintă dilema;
- se formulează întrebări generale, comune: personajul central a procedat corect? de ce da? de ce nu?
- se formulează întrebări particulare; ca exemplu: este greşit, din punct de vedere moral să furi chiar dacă lupți pentru salvarea unei vieți omeneşti ? de ce da? de ce nu?
- dacă personajul nu şi-ar fi iubit soția, ar mai fi furat? de ce da? de ce nu?
- se introduce întrebarea „Ce ai fi făcut tu, în aceeaşi situație? de ce? de ce da? de ce nu?"

Exemple de dileme pentru elevi

1. Dacă un copil sparge un geam şi nu recunoaşte, ce trebuie să facă prietenii acestuia? a) Să comunice învățătoarei cine a spart geamul ; b) Să nu-l pârască pe coleg.

2. Dacă un băiat sau o fată află că sora /fratele se droghează trebuie: a) să povestească acest lucru părinților; b) să nu le spună nimic.

Pentru ca dezbaterile să fie eficiente este necesară o atmosferă favorabilă, în care comportamentul profesorului are rol important. O atmosferă favorabilă dezbaterii este bazată pe sentimentul de încredere al elevilor în profesor care le permite să fie sinceri, să-şi exprime ideile. Pot fi invitați elevi din clase mai mari pentru a împărtăşi celor mai mici opiniile lor. Atmosfera va favoriza dezbaterea dacă elevii sunt fi valorizați, au încredere în educator, întreaga clasă se angajează în discuții.

Exemplu

Pentru a favoriza implicarea elevilor în dezbateri este necesar ca profesorul:

- să le acorde drept la opinie, la tăcere, la replică;
- să nu-i ridiculizeze, să nu-i umilească, să nu-i pedepsească pentru ideile lor.
- să evite discuțiile dureroase pentru elevii care au probleme similare cu cele vizate de dilema folosită;
- să evite retragerea elevilor în discuții private;
- să încurajeze dezbaterile în grupul reunit (Elliott, 2000).

5.4. Studii recente asupra dezvoltării morale şi implicațiile lor educaționale

Abordările actuale ale dezvoltării morale propun intervenții educaționale integrate, care privesc dezvoltarea emoțiilor şi a cogniților morale. Studiile asupra strategiilor profesorilor recomandă abordări bazate pe rezolvarea de probleme în grupuri mici, dialog şi interacțiuni între elevi, orientate de diferențele sociale dintre aceştia (Schuitema, Jaap, 2008). Alte studii propun abordările inspirate de gândirea critică, folosirea unor exemple de conflicte autentice şi îmbogățirea lor prin complicarea circumstanțelor. Analiza acestor conflicte va utiliza credințele şi atitudinile inițiale ale elevilor, jocul de rol, atitudinile empatice, înțelegerea normelor, învățarea prin modelare (Clarken, 2009).

Proiectarea curriculum-ului şi predarea vor include valorile morale, vor urmări dezvoltarea inteligenței morale şi capacitățile conative ale elevilor (Diessner, 2002). Taxonomia domeniul conativ, nou propusă, va include recunoaşterea problemelor morale, autodeterminarea, perseverența, răbdarea, deprinderi de autodisciplinare, luarea de decizii, planificare şi evaluare a propriului comportament moral (Clarken, 2009).

Să ne reamintim...

Modelul de abordare a subiecților în studiile psihologului american Kohlberg au fost utilizate pentru a derula activități educative cu elevii.

Taxonomia domeniul conativ, propusă după anul 2000, include recunoaşterea problemelor morale, autodeterminarea, perseverența, răbdarea, deprinderi de autodisciplinare, luarea de decizii, planificare şi evaluare a propriului comportament moral.

6. Dezvoltarea psihosocială

E.H. Erickson
(1902-1994)

Psihiatrul american Erik H. Erickson stabileşte opt stadii ale dezvoltării personalității (Tab. 3) în funcție de o însuşire dominantă, rezultată din tipul de relații pe care le stabilește individul şi de criza majoră pe care trebuie s-o rezolve (apud Atkinson *et al*., 2002).

6.1. Caracteristici ale stadiilor dezvoltării psihosociale

În concepția lui Erickson, dezvoltarea ființei umane este marcată de două procese opuse, dar complementare - socializarea şi individuarea. *Socializarea* presupune formarea şi menținerea de relații cu alte persoane, reglarea comportamentelor în funcție de norme sociale, *individuarea* - atingerea unui maxim în dezvoltarea personală, în formarea respectului de sine şi a capacității de autocontrol. Această criză se poate rezolva în stadiul care a produs-o, mai târziu sau niciodată.

Educatorul poate utiliza însuşirile esențiale ale stadiilor de dezvoltare pentru a diagnostica dezvoltarea normală la elevii cu care lucrează şi a propune obiective adecvate pentru elevii săi.

Stadiul	**Însuşirea esențială**	**Criza**	**Rezolvarea crizei**
1.Sugarul (0-1 an)	Sentimentul de încredere	Încrederea opusă neîncrederii	Încredere şi optimism
2. Prima copilărie (1-2 ani)	Sentimentul autonomiei	Autonomia opusă nesiguranței	Simțul autocontrolului
3. Vârsta jocului (3-5 ani)	Tendința de a lua inițiative	Inițiativa opusă vinovăției	Abilitatea de a-şi direcționa activitatea, de avea inițiative.
4. Vârsta şcolară (6-10/12 ani)	Sârguință şi pricepere	Priceperea opusă sentimentului de inferioritate	Competența în domeniul intelectual, social, al exercițiilor fizice
5. Adolescența	Identitatea personală	Identitatea opusă confuziei	Integrarea diferitelor imagini ale Eului într-una unitară, reprezentativă .
6. Adultul tânăr	Intimitatea	Intimitatea opusă izolării	Abilitatea de a stabili relații durabile, de a-şi determina viața prin asumarea de obligații.
7. Adultul de mijloc	Facultatea generativă, de creație	Creația opusă consumului	Dăruirea pentru familie, societate, tânăra generație
8. Ultimii ani (bătrânețea)	Integritate şi acceptare	Acceptarea opusă disperării	Satisfacție față de propria viață şi acceptarea declinului, a morții

Tab. 3. Dezvoltarea psihosocială

Să ne reamintim...

În concepția lui Erickson, dezvoltarea se desfăşoară în opt stadii, fiecare marcat de o criză specifică. Această criză se poate rezolva în stadiul care a produs-o, mai târziu sau niciodată. Educatorul poate utiliza însuşirile esențiale ale stadiilor de dezvoltare pentru a diagnostica dezvoltarea normală la elevii cu care lucrează şi pentru a propune obiective adecvate pentru munca sa.

6.2. Recomandări privind activitatea educatorilor

Pe baza proprietăților stadiilor de dezvoltare psihosocială, s-au formulat recomandări care să asigure rezolvarea crizei specifice şi dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor.

Pentru stadiile 1 şi 2 (0-5 ani), obiectivul educațional principal priveşte dobândirea controlului asupra corpului propriu. Pentru atingerea lui se recomandă protejarea copilului de lovituri şi evitarea lovirii altor persoane de către copil, crearea de ocazii pentru demonstrarea abilităților. Este interzisă umilirea copilului, dar introducerea disciplinei şi respectarea regulilor stabilite de către adult sunt necesare pentru copil. Aceste reguli vor fi rezonabile, iar respectarea lor de către copil va fi recompensată. Pedeapsa nerezonabilă va fi evitată, se va evita apariția şi cultivarea fricii. În acest mediu securizant, copilul va desfăşura activități adecvate vârstei: va construi, picta, va aranja jucării, obiecte uzuale, i se vor oferi modele pe care să le imite.

Al treilea stadiu are ca obiectiv încurajarea inițiativei, a jocului, ca surse de dezvoltare cognitivă (prin joc se explorează mediul, se dobândesc experiențe noi), de rezolvare a unor probleme emoționale (în joc copiii se implică fără teama de eşec, pot fi creativi dacă restricțiile adultului nu sunt foarte mari) sau de dezvoltare socială (sunt recunoscute drepturile celorlalți, se diminuează egocentrismul).

Stadiul 4 (6-11 ani) corespunde activității şcolare intense, cu implicații accentuate asupra dezvoltării copilului. Erickson afirmă, în acord cu această idee, că „fiecare copil este ceea ce învață”. Pentru a dezvolta abilitățile copiilor, educatorii vor propune obiective posibil de atins, care să dezvolte încrederea copiilor în ei înşişi.

Stadiul 5 (12-18 ani) are ca obiectiv integrarea elevilor, iar pentru atingerea lui aceştia vor fi tratați cu respect, li se va oferi posibilitatea de a experimenta independența şi libertatea. Li se vor oferi prilejuri de confruntare cognitivă, în grup supravegheat prin dezbateri, analize, studii de caz. Profesorii cu cele mai puternice influențe sunt cei în care elevii au încredere, care alternează munca şi jocul, care sunt respectați de comunitate.

Pe baza experimentelor şi altor tipuri de studii psihologice care ne arată ce se poate face la o anumită vârstă, putem lua decizii în educație. Fundamentarea ştiințifică a acestor decizii, atât cât este posibilă, constituie un punct forte al activității, îi asigură mai multe şanse de reuşită comparativ cu fundamentarea doar pe idei ale gândiri cotidiene.

Rezumat

Problematica dezvoltării ontogenetice devine esențială în contextul unor programe de intervenție educativă. Stadiile dezvoltării psihice se diferențiază după tipul fundamental de activitate, tipul de relații specifice în care se angajează ființa umană, tipul de tensiuni.

Studii transculturale au demonstrat că stadiile dezvoltării cognitive (senzorio-motor, preoperațional, al operațiilor concrete, al operațiilor formale) descrise de Piaget sunt universale, deşi limitele lor temporale nu au fost confirmate de toate cercetările. Pentru fiecare stadiu, au fost formulate recomandări pentru educatori, părinți sau profesori, învățători.

Funcțiile cognitive, inteligența sunt conduite ca oricare altele care se pot învăța sau bloca. Stimularea inteligenței, a capacității de rezolvare a problemelor se poate realiza prin programele de îmbogățire instrumentală, aplicate pe grupuri sau personalizate**.** Dezvoltarea cognitivă şi cea morală sunt intercondiționate în concepția lui Piaget. Dezvoltarea morală parcurge patru stadii: stadiul motric şi individual, stadiul egocentric, stadiul egalitarismului progresiv şi stadiul autonomiei morale. Ideea este reluată de Kolhberg care stabileşte următoarele stadii de dezvoltare morală: preconvențional, convențional şi postconvențional. Pentru dezvoltarea morală a fetelor, Gilligan propune stadiile egoist, al moralității convenționale şi stadiul post convențional.

Dezvoltarea stadială este prezentă şi pe dimensiunea psihosocială. Erikson identifică opt stadii, ce acoperă întreaga viață, marcate fiecare de o criză specifică. Stadialitatea este un reper al optimizării activității educative.

Noua taxonomie a domeniul conativ include recunoaşterea problemelor morale, autodeterminarea, perseverența, răbdarea, deprinderi de autodisciplinare, luarea de decizii, planificare şi evaluare a propriului comportament moral**.**

Test de evaluare a cunoştințelor

1. Definiți termenii ontogeneză, stadiu de dezvoltare, dezvoltare cognitivă, dezvoltare morală folosind formulări personale.

2. Analizați comparativ caracteristicile stadiilor dezvoltării morale aşa cum sunt văzute de Piaget.

3. Stabiliți asemănări şi deosebiri între metodele de cercetare folosite de Piaget şi Kolhberg.

4. Construiți 2-3 dileme pe care le puteți folosi în activitățile cu elevii din două stadii diferite.

5. Analizați specificul abordării dezvoltării psihosociale în concepția lui Erikson.

7. Completați tabloul general al dezvoltării pe durata şcolarității convenționale valorificând informații din curs sau din alte surse. Completarea se va realiza în acest moment şi după finalizarea cursului.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

Tab. 4. Dezvoltarea pe durata preşcolarităţii (Sinteză realizată pe baza lucrărilor U. Şchiopu, 1996; H. Bee, 1997; A. Birch, 2002)

Dimensiunea dezvoltării	**1 an**	**2 ani**	**3 ani**	**4 ani**	**6/7 ani**
Dezvoltare fizică şi psihomotorie	Creştere intensă Activitatea principală – hrănirea Apariţia mişcărilor voluntare Mersul independent		Descoperirea propriului corp Perfecţionarea mişcărilor Formare de noi deprinderi motorii		Schema corporală formată evidentă în desenul omuleţului.
Dezvoltarea cognitivă	Inteligenţa senzorio-motorie Primele conduite inteligente: suportul, bastonul, sfoara Obiectul permanent	*Ce este asta?* Stadiul preoperaţional al gândirii (clasificare, seriere) Funcţia semiotică	*De ce?* Testele de dezvoltare evidenţiază doar întârzierile nu Q.I. Activitatea principală este jocul.	Dezvoltarea memoriei, limbajului, atenţiei Imaginaţie bogată (fabulaţie animism) Egocentrism	Activitatea principală - învăţarea (+joc) Începe formarea conceptelor Începe conservarea cantităţii şi a lungimii Logică predominant inductivă Moralitatea ascultării şi supunerii (Kohlberg)
Dezvoltarea psihosocială	Dezvoltarea comunicării nonverbale Jocuri de manipulare, iniţiate de adult Nevoie de afecţiune Criza specifică: încredere vs. neîncredere Formarea ataşamentului	Dezvoltarea comunicării verbale Rezolvarea conflictelor prin agresivitate fizică		Contacte sociale variate Începe formarea Eului relaţional prin oglindire în ceilalţi Morala heteronomă (Piaget)	Segregare după gen, în joc Agresivitatea fizică este înlocuită, treptat, cu cea verbală Preferă jocul cu reguli
Dezvoltarea personalităţii		Criza de opozabilitate	Dorinţa de independenţă	Imagine de sine pozitivă Rolurile contribuie la dezvoltarea personalităţii	Conceptul de sine este predominant pozitiv

Tab. 5. Dezvoltarea pe durata şcolarității convenționale 8-20 de ani(Sinteză realizată pe baza lucrărilor U. Şchiopu, 1996; H. Bee, 1997; A. Birch, 2002)

Dimensiunea dezvoltării	8 ani……..9 ani	10 ani… 13 ani	14 ….. 16 ani	17/18-19 ani	Peste 20
Dezvoltare fizică şi psihomotorie	Cresc mobilitatea, echilibrul, coordonarea mişcărilor Debutul precoce al pubertății la fete	11 ani – debutul precoce al pubertății la băieți 12 ani - puseul de creştere la fete	14 ani - puseul de creştere la băieți 16 ani - finalul pubertății la fete	18 ani - finalul pubertății la băieți	Funcționarea optimă a proceselor biologice
Dezvoltarea cognitivă	9 ani - conservarea suprafeței și a greutății	11 ani - conservarea volumului 12 - debutul gândirii deductive, al achiziției de concepte Debutul operațiilor formale	16 ani - se consolidează operațiile formale Apar structurile operatorii la unii adolescenți.	Gândirea adultă are caracteristici noi: este mai pragmatică, caută soluții alternative, înțelege relativitatea adevărului, memoria logică este mai bine dezvoltată	
Dezvoltarea psihosocială	Este încă atașat de familie	11 ani încep conflictele cu adulții (părinți, profesori) Doreşte să fie acceptat de egali	15 ani - se consolidează prieteniile în cupluri Debutul relațiilor amoroase		Se stabilizează relațiile de dragoste. Începe căutarea partenerului Se asumă roluri noi: profesionale, maritale, parentale.
Dezvoltarea personalității	Imaginea de sine devine mai obiectivă, apar „modelele”	Începe perioada de confuzie a identității. Scade stima de sine.	16 ani - stima de sine începe să se stabilizeze.	Se creează o identitate clară.	Identitatea se îmbogățeşte prin creşterea numărului de roluri, relații sociale.

STRUCTURA ŞI DINAMICA PERSONALITĂȚII ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII

Cuprins

1. Introducere 45
2.Obiective 46
3. Durată 46
4. Conținut
1. Temperamentul *46*
2. Aptitudinile *53*
3. Caracterul *56*
4. Interacțiuni ale dimensiunilor personalității *63*
5. Rezumat 64
6. Test de evaluare 65

1. Introducere

Unitatea de învățare 3 abordează personalitatea pe dimensiunile tradiționale temperament, aptitudini, caracter, în relație cu sarcinile de învățare, preferința pentru diverse forme de organizare a activității ori cu dominantele activității profesorului. Tratarea separată a acestor dimensiuni, izolată inițial din motive didactice, este completată de prezentarea interacțiunilor dintre ele.

Importanța studierii acestei unități rezultă din rolul personalității de premisă şi rezultat al învățării, din restricțiile pe care trăsăturile de personalitate le introduc în predare învățare. Recunoaşterea acestor fapte a condus la schimbarea focalizării predării-învățării de la clasa ca întreg la tratarea diferențiată şi chiar la personalizarea învățării.

Studiul unității de învățare furnizează argumente noi pentru a demonstra rolul predominat al educației în ontogeneză şi a întemeia ştiințific deciziile profesorilor.

2. Obiective

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să identifice relații între temperament, aptitudini, caracter şi performanțele şcolare;
- să explice relațiile dintre dimensiunile personalității şi violența în spațiul şcolar;
- să argumenteze oportunitatea unor dominante educaționale pentru tipurile temperamentale;
- să prezinte fundamentarea psihologică a unor abordări pedagogice ale managementului clasei de elevi;
- să schițeze, argumentat, modalități de intervenție ale profesorului în funcție de specificul personalității unui elev;

să evalueze sumar, din perspectivă psihologică, o intervenție din mediul şcolar.

3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 3 ore.

Observând elevii la o lecție, orice educator constată că unul efectuează rapid calcule, altul discută în şoaptă cu vecinul, unul construieşte o figură geometrică la tablă, altul priveşte în gol. Aceeaşi situație – răspunsuri diverse, bazate pe însuşiri psihice diferite. Însuşirile psihice se grupează în însuşiri temperamentale, aptitudinale şi caracteriale. Indivizii care posedă multă energie (însuşire temperamentală) sunt activi indiferent de împrejurări, obosesc greu şi se refac uşor. Alții, deşi nu posedă foarte multă energie, lucrează destul de mult, se implică în activitate, sunt harnici (însuşire caracterială). Unele însuşiri psihice sunt predominant înnăscute (cele temperamentale) altele se dobândesc în cursul vieții (caracterul), aptitudinile se modelează în activitate folosind potențialul ereditar.

1. Temperamentul

Învățătorii şi profesorii, părinții care au mai mulți copii observă că unul este nerăbdător, agitat, altul liniştit; unul oboseşte uşor, altul mai greu; un copil este, de obicei vesel, comunicativ, altul mai retras; unul are o vorbire rapidă, însoțită de multe gesturi, altul este mai lent, inexpresiv. Aceste însuşiri sunt însuşiri temperamentale.

1.1. Manifestări temperamentale

Însuşirile temperamentale se manifestă în vorbire, gesturi, emotivitate, în modul de desfăşurare a activităților. Dar aceleaşi idei valoroase (conținutul activității) pot fi prezentate atât într-o expunere rapidă sau într-una lentă (aspecte formale ale activității). Însuşirile temperamentale se constată încă din primele săptămâni de la naştere şi rămân aproape neschimbate pe tot parcursul vieții, educația modelându-le, fără să le modifice radical.

1.2. Explicarea diferențelor temperamentale

I.P.Pavlov, fiziolog rus, a explicat deosebirile dintre temperamente pe baza caracteristicilor activității nervoase superioare. Pe baza cercetărilor experimentale efectuate asupra animalelor şi apoi asupra omului, a determinat următoarele însuşiri ale sistemului nervos: forța, mobilitatea şi echilibrul**.** Din combinarea acestor însuşiri rezultă patru tipuri de sistem nervos care au fost puse în corespondență cu temperamentele din antichitate (Tab. 1).

Forța	**Mobilitate**	**Echilibru**	**Temperament corespunzător**
Puternic	Mobil	Echilibrat	Sangvinic
		Neechilibrat - excitabil	Coleric
	Inert	-	Flegmatic
Slab	-	-	Melancolic

Tab. 1. Tipurile de ANS şi temperamentele

S-a presupus că însuşirile temperamentale ar fi înnăscute, determinate de proprietăți organice, de procese fiziologice sau de constituția individului. Teorii mai noi încearcă să justifice manifestările temperamentale prin modul de funcționare al glandelor cu secreție internă; ex. hiposecreția glandei tiroide conduce la încetineală în mişcări sau gânduri, pe când secreția în exces este însoțită de iritabilitate sau nervozitate.

Eysenck a introdus două caracteristici noi ale temperamentului: introversiunea – extroversiunea şi instabilitatea – stabilitatea. Acestea au fost reprezentate prin două axe perpendiculare obținând tipurile introvertit–stabil, introvertit-instabil, extrovertit-instabil şi extrovertit-stabil pe care le-a asociat cu cele patru temperamente clasice. Acestora le-au fost determinate printr-o metodă specială trăsături puternic legate între ele.

Numai pentru pasionați…

Temperamentul este mai larg decât tipul de sistem nervos, posedând şi însuşiri psihologice, specific umane. O extensiune a noțiunii de temperament a fost realizată de psihologul Hans Eysenck care a introdus o proprietate nouă – gradul de nevrozism/ stabilitate emoțională – şi a preluat de la Carl Gustav Jung însuşirea de intraversiune - extraversiune.

Intraversiunea – extroversiunea a fost stabilită în funcție de orientarea predominantă a persoanei spre sine, respectiv spre lumea exterioară. Între cele două extreme a fost plasat tipul ambivert (ambivalent) la care orientarea spre Eu şi spre exterior sunt echilibrate (Jung, 1994). Studii realizate la sfârşitul secolului al XX-lea au demonstrat că introversiunea–extraversiunea au o bază fiziologică identificată în funcționarea sistemului reticular activator ascendent: la introverți

nivelul activării corticale este mai ridicat, la extraverți mai scăzut.

Introvertitul este orientat preponderent spre sine însuşi, spre lumea subiectivă, se adaptează greu, noul îi stârneşte teama parcă ar ascunde primejdii necunoscute, se simte legat sufleteşte de obiecte vechi, schimbarea îl supără, are sentimente delicate, este puțin comunicativ, retras, dar cei apropiați îl prețuiesc. Este orientat spre trecut, înclinat spre autoanaliză şi autocritică, se subestimează, este înclinat spre reverie, se teme să acționeze. **Extrovertitul** este orientat spre obiecte, decide în funcție de împrejurările exterioare, este stăpânit de spirit practic, se adaptează rapid la situații noi. Are raporturi afective excelente cu cei din jur, este comunicativ, acționează şi este orientat spre prezent. Viața lui afectivă nu este nuanțată şi nu este prea exigent cu sine, autocritica e slabă (Jung, 1994).

Gradul de nevrozism este tot un concept cu doi poli, stabilitate emoțională şi instabilitate emoțională. **Instabilitatea emoțională** se exprimă în reacții exagerate, neadecvate la stimuli noi, dezechilibru emoțional, autocontrol slab, respect de sine scăzut, anxietate, lipsa integrării. Copiii instabili emoțional sunt dificil ca elevi, iritabili, anxioşi, au afecte predominant negative, reacționează exagerat la stres. **Stabilitatea emoțională** presupune echilibru emotiv, adecvarea reacțiilor la situație, reactivitate mică la stres, autocontrol puternic, respect de sine, calm.

1.3. Descrierea tipurilor temperamentale

Deşi tipurile temperamentale pure sunt rare, 80% dintre indivizi având structuri echilibrate în raport cu extremele (Cosmovici, 1976) – cunoaşterea lor este utilă. Față de descrierile din manualele de liceu, vom adăuga la fiecare tip temperamental informații relevante pentru situațiile de învățare, privind adaptarea la sarcini noi, atitudinea față de lucrul în grup, atenție, viteza învățării, erori.

Exemple

Sanguinicul are un ritm rapid de activitate, se adaptează uşor la sarcini noi, dar schimbă activitățile devenind uneori superficial, oportunist. Se plictiseşte când sarcinile şcolare sunt monotone sau desfăşurate în singurătate. Atenția lui este mobilă, distributivă, iar când activitatea este atractivă se concentrează pe perioade lungi. Învață repede şi face greşeli puține, are încredere în sine, este optimist, dar realist. Poate aştepta fără încordare, dar mobilitatea accentuată face dificilă fixarea scopurilor şi consolidarea intereselor. Poate fi supraevaluat ca nivel de inteligență datorită uşurinței cu care stabileşte relații interpersonale.

Colericul are reacții emoționale puternice, face risipă de energie, lucrează în asalt, îşi întrerupe activitatea doar când ajunge la epuizare. Atenția

involuntară este promptă, cea voluntară mobilă şi distributivă, dar se concentrează şi se adaptează greu la activități monotone ca şi sangvinicul. În activitățile complexe, cu sarcini variate se adaptează mai uşor, este capabil de inițiative îndrăznețe. Învață repede, dar se grăbeşte şi face greşeli multe. Atracția față de o activitate îl face neobosit, îndrăzneț. Este impulsiv şi poate deveni agresiv.

Flegmaticul se adaptează cu consum mare de energie, trece cu dificultate de la o activitate la alta, dar odată angajat într-o sarcină, este meticulos. Înclinat spre rutină, are un ritm lent care nu corespunde întotdeauna exigențelor de viteză ale unor acțiuni. La sarcini şcolare noi sau la grupuri de colegi noi se adaptează greu. Atenția lui este deosebit de stabilă, se concentrează uşor, dar trece cu dificultate de la o sarcină la alta. Preferă să lucreze singur, nu respinge sarcinile monotone. Învață mai greu, dar face puține greşeli. Poate deveni rigid, conformist. La primele contacte, poate fi confundat cu un elev slab, pentru că este lent, pare neinteresat şi pare mai puțin inteligent.

Melancolicul este emotiv, sensibil, are dificultăți de adaptare. Este şovăitor, nu riscă, se îndoieşte mereu de sine, grijile îl împovărează. Îşi analizează minuțios, îndelung propriul trecut şi viața interioară. Rezistența la eforturi este mică, dar în condiții nestresante acționează normal. Este timid, nu are încredere în sine. Atenția lui este instabilă, se concentrează greu, face greşeli multe, are nevoie de încurajare. Însuşirile dependente de mobilitate şi echilibru readuc pe fondul unei mici cantități de energie trăsături prezente la tipurile puternice sangvinic, flegmatic, coleric.

Aplicații

Extrageți din 2 portrete temperamentale, la alegere, avantajele şi dezavantajele în funcție de diverse situații.

Numai pentru pasionați… Diagnoza temperamentului

Evaluarea temperamentului se realizează cu ajutorul chestionarelor autoaplicate sau aplicate adulților care cunosc copilul, în special mamei. Se mai folosesc metoda observației naturale sau standardizate, inventarele specifice.

Deşi constituie dimensiunea cea mai uşor de diagnosticat, temperamentul poate fi mascat de existența unor boli, de influențele educaționale puternice sau de acțiunea specifică unor ocupații sau medii sociale. De exemplu un diplomat sau un preot cu temperament coleric sunt constrânşi să-şi educe stăpânirea de sine, mascându-şi impulsivitatea.

1. 4. Dominanțe educaționale specifice tipurilor temperamentale

Deoarece temperamentul are stabilitate temporală şi situațională, diferențele temperamentale dintre elevi şi impactul acestora asupra performanțelor şcolare şi a dezvoltării ca adult permit şi solicită intervenții personalizate, dar care prezintă similarități în funcție de tipul vizat. În acelaşi timp, trăsăturile temperamentale influențează reacțiile persoanelor din jur; de exemplu, stilul educativ al părinților influențează şi este influențat de personalitatea copilului (Stevenson-Hinde, 1986).

În relația cu **elevii melancolici** se va urmări formarea încrederii în propria persoană, creşterea nivelului stimei de sine, prin susținere continuă, evitarea pedepselor, furnizarea de feedback realist, dar pozitiv. Ei vor fi ajutați să-şi dezvolte competențele sociale, să se afirme în grup pentru a-şi ameliora sentimentul de autoeficacitate. În relația cu **elevii colerici**, focalizarea intervenției va fi pe formarea stăpânirii de sine, diminuarea tendinței de a se grăbi, de a fi excesiv de dominatori. La aceşti elevi, disciplina, răbdarea, autocontrolul se educă greu. Impulsivitatea, reactivitatea emoțională exagerată îl fac pe puberul sau adolescentul coleric, aflați în situații de risc, mai sensibil la modele comportamentale antisociale, deci anturajul acestuia va fi supravegheat.

În cazul elevilor cu **temperament flegmatic**, educatorii vor urmări dezvoltarea competențelor sociale şi de comunicare, accelerarea ritmului de lucru. Este util de ştiut că la aceşti elevi, perseverența, spiritul de disciplină se formează cu uşurință, dar ultima se poate transforma în obediență. Elevii cu **temperament sanguinic** beneficiază de o relație educativă focalizată pe formarea unor interese cognitive puternice, a unei motivații stabile care să asigure evitarea superficialității şi dirijarea energiei spre scopuri clare şi utile social ca şi spre educarea perseverenței.

Climatul de grup va fi valorizant şi permisiv în cazul elevilor melancolici, cu reguli clare şi ferme pentru colerici şi sangvinici. Diferențierea învățării impune pentru extraverți identificarea de sarcini complexe, variate care să evite monotonia, desfăşurate frecvent în grup, valorificând sociabilitatea acestora. Pentru intraverți se vor evita sarcinile deosebit de solicitante, se va asigura ghidarea şi furnizarea de ajutor diferențiat, iar flegmaticii vor fi uşor supramotivați pentru a lucra mai eficient.

Deşi sunt preponderent înnăscute, temperamentele se pot „lua în stăpânire” prin valorificarea avantajelor sau mascarea dezavantajelor.

Exemple

Colericul trebuie să-şi educe stăpânirea de sine pentru a-şi contracara impulsivitatea, să-şi formeze spiritul de ordine şi disciplină; dacă reuşeşte, poate deveni un conducător energic, temerar. Sangvinicul trebuie să-şi consolideze interesele pentru a evita superficialitatea şi oportunismul. Flegmaticul se implică uşor în activități de durată, meticuloase, dar trebuie să-şi educe un ritm mai accelerat de activitate. Melancolicului îi este utilă cultivarea încrederii în sine,

dezvoltarea competențelor de comunicare, evitarea situațiilor şi profesiilor suprasolicitante.

Cunoaşterea temperamentului este utilă şi în exercitarea cu succes a unor profesii. În stabilirea rutei vocaționale trebuie respectate:

- preferința pentru activități variate prezentă la sangvinic sau coleric şi respingerea activităților stereotipe;
- preferința pentru operații care se repetă întâlnită la flegmatic;
- preferința pentru activități care solicită contacte sociale numeroase, specifică sangvinicului sau tendința de a lucra mai mult singur, întâlnită la melancolici;
- gustul pentru activități în care se înfruntă pericole mai frecvent la colerici, opus preferinței pentru siguranță şi calm specifice introverților;
- evitarea situațiilor stresante în cazul melancolicilor şi utilizarea unei tensiuni psihice uşor ridicate la flegmaticii.

1.5. Caracteristici temperamentale şi tulburări de conduită

Efectele temperamentului sunt mediate de caracteristici ale mediului familial: personalitatea părinților, stilul parental. Prin urmare există un profil temperamental de risc pentru apariția comportamentului agresiv sau antisocial, a tulburărilor de conduită din adolescență (Côté *et al*., 2002). Aceste note temperamentale influențează negativ procesul de socializare şi adaptare a copilului: copilul are dificultăți în stabilirea şi menținerea relațiilor interpersonale, în autocontrol (Kagan, Snidman, 1991).

Cercetările asupra temperamentelor dificile caracterizate prin impulsivitate, autocontrol, slab diagnosticate la 7 ani au arătat că sunt asociate cu conduite antisociale prezente la 12-16 ani (Maziade *et al*., 1990), cu apariția tulburărilor de atenție, hiperactivitate sau cu anxietatea şi depresia. Această relație este prezentă doar la copiii crescuți în familiile cu anumite disfuncții, cum ar fi absența controlului asupra comportamentului

Unul din primele studii asupra relației dintre tipul temperamental şi comportamentul violent a fost realizat de norvegianul D. Olweus (1980). Acesta a demonstrat că există asocieri puternice între temperamentul băieților caracterizat prin activitate intensă, reacții motorii puternice şi stilul parental negativ al mamei marcat de lipsa de afecțiune, ostilitate, respingere. La polul opus, stilul permisiv, în care regulile lipsesc, greşelile nu sunt pedepsite este un factor care menține tulburările de comportament ale copilului.

Petermann şi Petermann (2006) arată că temperamentul dificil în copilărie (plâns excesiv, probleme alimentare, ritm neregulat somn-veghe, neliniște motorie, iritabilitate) constituie un factor de risc pentru comportamentul violent. Controlul insuficient al emoțiilor şi reglarea emoțională deficitară îi împiedică pe aceşti copii să elaboreze strategii adecvate de rezolvare a conflictelor cu părinții şi cu egalii.

1.6. Temperament şi sarcini de învățare

H.Eysenck
1916-1997

Tipurile temperamentale influențează tipul de metode de predare preferate sau eficace pentru elevi. Cercetările lui Leith (1974) asupra metodelor active (sau centrate pe elev/ student) şi pasive (centrate pe profesor) au demonstrat că pentru extravertiți este preferabilă metoda învățării prin descoperire, în timp ce pentru introvertiți mai productivă este metoda expunerii, condamnată de didactica tradițională pentru pasivismul indus celui care învață. Alte experimente ale aceluiaşi autor demonstrează că "în condițiile în care personalitatea elevilor este lăsată deoparte" între metoda exploratorie şi metoda expozitivă nu apar deosebiri importante la nivelul eficacității, dar pentru anxioşi, metoda exploratorie este mai puțin eficientă. Concluzia lui Eysenck & Eysenck (1998) este că nici una dintre acestea (metodele active şi cele pasive) nu este în sine eficace sau ineficace rea: randamentul ei depinde de personalitatea elevului căruia îi este aplicată.

În sarcinile şcolare, colericii şi sangvinici preferă activitățile variate, pe când melancolicii şi flegmaticii pe cele fără mari variații. În relația cu extraverții, profesorul trebuie să introducă reguli ferme, clare, să-i ajute în asumarea scopurilor. În relația cu intraverții, profesorul va oferi încurajare, va mobiliza, va valoriza. Melancolicul nu va fi pedepsit, dar pentru ca flegmaticul să lucreze mai eficient va fi pus în situație de uşoară tensiune psihică. Aceste concluzii îndreptățesc îndemnul formulat de Leith, conform căruia profesorii au obligația de a-şi adapta strategiile de predare la caracteristicile celor care învață (Eysenck & Eysenck, 1998, pp.132-133).

Să ne reamintim...

Însuşirile temperamentale se manifestă în vorbire, gesturi, emotivitate, în modul de desfăşurare a activităților.

Deosebirile dintre temperamente se explică pe baza caracteristicilor activității nervoase superioare.

Nu există temperamente bune sau rele, fiecare tip are avantaje şi dezavantaje care pot fi valorificate, luate în stăpânire sau mascate.

Educatorul trebuie să-şi personalizeze intervențiile asupra elevilor cu temperamente diferite relative la tipul metodelor de predare, gradul de ghidaj necesar, orientarea profesională.

Temperamentele diagnosticate la 7 ani ca dificile, caracterizate prin impulsivitate, autocontrol slab, sunt asociate cu conduite antisociale prezente la 12-16 ani.

Aplicații

Construiți o listă de recomandări pentru educatorii care lucrează cu elevii melancolici şi colerici.

2. Aptitudinile

Unii indivizi obțin cu uşurință succese într-unul sau mai multe domenii, alții depun eforturi mai mari; muzicianul remarcabil nu este şi sportiv, iar pictorul nu este întotdeauna un matematician apreciat. Reuşita în activități este datorată şi unui grup de însuşiri grupate sub numele ,,aptitudini". Într-un sens apropiat cu al termenului aptitudini, se utilizează termenii abilitate sau capacitate.

Teoriile despre originea şi formarea aptitudinilor sunt variate:

- orientarea ereditaristă consideră că aptitudinile sunt însuşiri înnăscute, determinate genetic. Susținătorii ei îşi argumentează ipoteza cu exemplul familiilor în care se găsesc subiecți deosebit de înzestrați (Darwin, Bach, Strauss) sau cu gemenii univitelini ce posedă inteligențe foarte apropiate ca nivel; în acelaşi mod se încearcă şi explicarea existenței, în aceeaşi familie, a debilităților mintale;
- orientarea ambientalistă acordă o mai mare importanță în determinarea aptitudinii, mediului şi educației. Psihologul american Watson scria, entuziasmat de această idee, că mediul şi educația pot modela oricum combinațiile genetice ale copiilor.
- în psihologia contemporană, cele două poziții anterioare sunt respinse, propunându-se teza dublei determinări (Larmat, 1977): fiecare individ se naşte cu un potențial biologic propriu care nu se valorifică decât într-un mediu şi cu o educație adecvată.

1.1. Inteligență şi performanță şcolară

Cei mai mulți specialişti consideră inteligența ca fiind aptitudinea generală relevantă pentru înțelegerea şi rezolvarea de probleme şi pentru rezolvarea celor mai frecvente sarcini şcolare. Inteligența este puternic valorizată în mediul social, inclusiv în cel şcolar, atât de către părinți cât şi de către profesori, conducând uneori la un „elitism discriminator" (Doise, Mugny, 1990, p. 21).

Clasificările tradiționale pe niveluri de inteligență, dar corelate şi cu nivelul estimat al educabilității prezintă următoarele caracteristici ale grupelor de deficiențe intelectuale (DMS, III R, pp. 46-47, Tabelul 2).

Nivel de inteligență	C.I.	Vârstă mintală	Educabilitate
Intelectul de limită	70-79/85	10-12 ani	Educabil până la clasa a V-a, cu ajutor adecvat
Retardare mentală uşoară	50-69	7-10 ani	Educabil, dar cu obiective speciale
Retardare mentală moderată	35-49	5-7 ani	Parțial educabil
Retardare mentală severă	20-35	2-7ani	Are nevoie de supraveghere strictă

Retardare mentală profundă	Sub 20	Până la 2 ani	Are nevoie de protecție permanentă
Retardare mentală de severitate nespecificată	Există prezumția fermă de retardare mentală, dar inteligența nu poate fi măsurată cu testele standard.		

Tab. 2. Relația dintre nivelul de inteligență şi gradul de educabilitate

Utilitatea necontestată a testelor de inteligență rezultă din capacitatea lor de a prognoza, în anumite limite, performanțele şcolare ale copiilor. Astfel Carver (1990, apud Birch, 2000) arată că între rezultatele la testul de inteligență şi rezultatele şcolare există o corelație de 0,60 ceea ce înseamnă o corelație bună, dar nu foarte puternică (o corelație puternică ar fi depăşit 0,75 şi una perfectă ar fi fost 1,00). Măsurarea inteligenței prin teste nu a demonstrat că ar exista inegalități semnificative între băieți şi fete, mediile celor două grupuri fiind egale.

În afara inteligenței, există şi aptitudini speciale relativ la care se postulează existența unor deosebiri de gen: băieții ar fi superiori la aptitudinile spațiale, raționament, înțelegerea relațiilor mecanice, iar fetele ar obține rezultate mai bune la factorii verbali, calcul numeric, capacități perceptive (Atkinson et al., 2000).

Numai pentru pasionați… Inteligențele multiple

În psihologia contemporană, H. Gardner a elaborat un model al inteligențelor multiple, conform căruia există inteligențe lingvistice, logico-matematice, vizual-spațiale, intrapersonale, interpersonale, naturaliste, muzicale, kinestezice.

În acord cu teoria lui Gardner, fiecare persoană are un profil unic al inteligenței, cu puncte tari în unele tipuri şi cu puncte slabe în altele, dar care ar putea fi dezvoltate. Pe baza teoriei lui Gardner au fost propuse stiluri de învățare pe baza cărora se pot diferenția activitățile de predare-învățare.

2.5. Copiii supradotați

Copiii dotați sau supradotați constituie o categorie a cărei notă definitorie este obținerea de performanțe înalte, comparativ cu copiii de aceeaşi vârstă, în domenii specifice – şcolar, ştiințific, conducere, creație artistică, tehnică, sport etc. Ei reprezintă o minoritate care merită o atenție specială, motiv pentru care au fost incluşi, în ultima vreme, în clasa copiilor cu nevoi speciale, pentru a se sublinia necesitatea ajutorul diferențiat pentru a dezvoltarea potențialului.

Au fost identificate următoarele caracteristici ale copiilor supradotați: curiozitate intelectuală, dorință de cunoaşte lucruri şi domenii diverse, gamă largă de interese, imaginație activă, perspicacitate, capacitate de a improviza şi de a gândi creator, de a-şi forma repede concepte, fluență în idei, memorare rapidă, reținere îndelungată şi reactualizare promptă, sensibilitate la situații-problemă.

În şcoala contemporană, soluțiile pentru tratarea supradotaților sunt variate – accelerarea, îmbogățirea, separarea – şi au efecte secundare diferite. Accelerarea presupune schimbări în programul şcolar normal astfel încât să permită finalizarea studiilor înainte de timp, începerea timpurie a şcolii, absolvirea a doi ani într-unul, admiterea mai rapidă la liceu sau la universitate. Îmbogățirea constă în adăugarea la programul normal a unor experiențe stimulative noi: lecturi suplimentare, angajarea în activități extracurriculare care să permită cercetări individuale sau în echipă, angajarea unor profesori speciali care să ajute pe ceilalți profesori ai clasei în tratarea diferențiată. Separarea se deosebește de cele anterioare care mențin elevul în şcoala publică, prin crearea unor clase ori şcoli unde învață doar supradotați.

Să ne reamintim...

Indivizii se nasc cu un potențial biologic propriu care nu se valorifică decât într-un mediu şi cu o educație adecvată.

Inteligența este relevantă pentru sarcini şcolare de tip înțelegere şi rezolvare de probleme. Inteligența este puternic valorizată în mediul şcolar conducând uneori la un „elitism discriminator".

Copiii supradotați sunt curioşi, au dorința de cunoaşte lucruri, domenii diverse, o gamă largă de interese şi imaginație activă, îşi formează uşor concepte, memorează rapid, sunt sensibili la situații-problemă. Accelerarea, îmbogățirea, separarea sunt soluțiile pentru tratarea copiilor supradotați.

Aplicații

Identificați doi elevi pe care profesorii îi consideră deosebit de inteligenți. Listați alte 5-6 trăsături de personalitate care îi caracterizează şi credeți că sunt implicate în obținerea performanțelor şcolare.

3. Caracterul

Caracterul este un sistem de însuşiri psihice, formate în timpul vieții, care privesc relațiile unei persoane cu semenii ei şi valorile după care se conduce. Caracterul nu este înnăscut, el se formează în copilărie şi adolescență şi se poate schimba pe tot parcursul vieții.

Numai pentru pasionați…

Caracterul este dependent de judecățile individului şi presupune alegeri între bine şi rău, adevăr şi minciună, dreptate şi nedreptate etc.; înseşi trăsăturile caracteriale se prezintă în cupluri: harnic – leneş, drept – nedrept, egoist – altruist etc. Caracterul valorifică şi controlează temperamentul şi aptitudinile, veghează chiar la propria formare; din această cauză este considerat cea mai înaltă componentă a personalității având funcția de reglaj şi autoreglaj. La persoana

adultă alegerea anumitor comportamente este realizată în funcție de convingerile, idealurile, sentimentele acesteia organizate în concepția despre lume şi viață care îndeplineşte funcția de orientare a personalității.

Cunoaşterea caracterului este mai dificilă decât a altor componente ale personalității deoarece:

- însuşirile caracteriale nu se observă, ele se deduc din comportament;
- acelaşi comportament poate fi manifestarea unor însuşiri diferite;
- indivizii pot masca, pentru un timp, unele însuşiri caracteriale negative sau pot simula prezența celor pe care le ştiu apreciate de către grup.

3.1. Componentele caracterului

Componentele caracterului au fost numite trăsături, însuşiri, factori sau atitudini. Atitudinea este un mod stabil de a reacționa la persoane, situații, idei, evenimente care se impune cu necesitate din interior acționând ca un vector.

Exemple

Atitudini față de ceilalți oameni

Respect şi grijă față de om, iubirea față de aproape, recunoaşterea valorii altora, respectarea libertății de opinie, toleranță, conciliere, altruism, exigență rațională, încredere în oameni, cinste, loialitate;

Rasism, şovinism, xenofobie, indulgență, intoleranță, minciună, egoism exagerat, obrăznicie, aroganță, mizantropie.

Atitudini față de sine

Demnitate, umilință narcisism, modestie, cultivarea valorii proprii, încredere în sine, lipsă de încredere în sine, îngâmfare**.**

Atitudini față de muncă

Sârguință, lene inițiativă, disciplină în muncă, grija pentru lucrul bine făcut, nevoia de competență (de excelență), atitudini ecologiste.

Trăsăturile voluntare de caracter sunt însuşiri care prezintă însemnătate numai în măsura în care sunt corect orientate din punct de vedere social (Zisulescu, 1978). Ele posedă însă grade diferite de dezvoltare, de la dezvoltare scăzută la una ridicată. Trăsăturile voluntare se constituie târziu, în şcolaritatea mare sau tinerețe. În realizarea cu succes a activităților şcolare intervin frecvent trăsăturile voluntare de caracter.

Exemple de trăsături voluntare de caracter

- perseverența (efort continuu în realizarea scopurilor);
- stăpânirea de sine (controlul propriilor emoții, dominarea impulsurilor primare

şi subordonarea lor unor scopuri valoroase social);

- spiritul hotărât (a lua decizii adecvate şi a le executa fără amânări);
- cutezanța (acceptare conştientă a unui scop ce implică dificultăți şi riscuri);
- curajul (depăşirea stării de teamă şi înfruntarea directă a situațiilor de risc).

Perseverența în învățare (learning persistence) a fost studiată ca atitudine (Bartley, 1970) sau ca valoare a aptitudinii (Gardner &Smythe, 1975). În ambele abordări, perseverența se exprimă în timpul acordat învățării şi efortul pentru a continua să învețe. Este pozitiv influențată, în ciclul primar, de relația cu clasa şi profesorul, de plăcerea de a învăța, de nivelul autoeficacității (Schunk, 1994). În ciclul secundar, persistența în învățare este asociată direct cu achiziția tot mai bogată de concepte din domeniu, caracterul extrinsec ori intrinsec al motivației.

Să ne reamintim...

Caracterul nu este înnăscut, el se formează în copilărie şi adolescență şi se poate schimba pe tot parcursul vieții. La elevi, caracterul are oscilații care creează dificultăți educatorului, părinte sau profesor. Pe parcursul şcolarității, formarea caracterului este un obiectiv esențial al educației, dar mijloacele necesare pentru atingerea lui nu sunt bine cunoscute. Caracterul valorifică şi controlează temperamentul şi aptitudinile.

Perseverența se exprimă în timpul acordat învățării şi efortul pentru a continua să învețe.

Aplicații

Identificați doi elevi pe care profesorii îi consideră deosebit de harnici, perseverenți. Analizați efectele acestor trăsături asupra rezultatelor lor şcolare.

3.2. Schimbarea comportamentului

În formarea şi modificarea caracterului se utilizează mai multe căi, având eficacitate diferită. Vom prezenta: schimbarea comportamentului prin sistemul de recompense şi sancțiuni, modelele sociale, modele de management al clasei de elevi (modelele Glaser, Kounin şi Canter).

Rolul familiei în formarea caracterului

Pentru înțelegerea modului în care se formează caracterul, relațiile părinții-copii sunt esențiale. Un model al stilurilor familiale şi efectele lor asupra comportamentului copiilor este descris în tabelul 3. Modelul stilurilor familial este realizat pe două dimensiuni: a) prezența **cerințelor şi exercitarea controlului** ce diferențiază două tipuri de părinți: cei ce impun copiilor cerințe şi controlează respectarea lor şi cei ce nu solicită respectarea unor reguli; b) prezența **afecțiunii pentru copil**, a acceptării lui; în funcție de acest criteriu se disting părinți care îşi

acceptă copiii, sunt centrați pe aceştia şi părinți care sunt centrați pe ei înşişi, îşi resping copiii. Din combinarea celor două caracteristici rezultă patru tipuri de părinți şi concomitent patru comportamente diferite la copii, capabile să le influențeze performanțele şcolare şi dezvoltarea personală (Maccoby&Martin, 1983, apud Atkinson, 2002, pp. 584-586).

Caracteristici ale părinților	**Comportamente ale copiilor**
Părinți cu autoritate - solicită respectarea regulilor; - îşi acceptă copiii; - le acordă importanță, le solicită opinia când se iau decizii.	*Copii independenți* - tind să se afirme; - sunt motivați pentru succes social; - cooperează; - sunt prietenoşi cu alți copii.
Părinți indulgenți - au cerințe puține, nu impun reguli; - îşi acceptă copiii; - le acordă timp şi importanță	*Copii cu vitalitate deosebită* - control slab asupra propriilor impulsuri; - respect şi încredere în sine scăzute; - tind să rămână imaturi.
Părinți autoritarişti - impun reguli stricte şi standarde ridicate; - exercită un control riguros al respectării cerințelor - îşi acceptă mai puțin copiii; - solicită respectarea autorității, a ordinii şi tradiției.	*Copii responsabili* - au relații sociale puține, sunt retraşi; - sunt lipsiți de spontaneitate; - nu sunt motivați pentru succes social; - băieții sunt agresivi cu alți băieți, fetele sunt dependente de părinți.
Părinți neglijenți - formulează puține cerințe; - se concentrează asupra propriei activități; - nu se implică în activitatea copiilor; - îi acceptă mai puțin.	*Copii impulsivi* - nu sunt interesați de şcoală; - nu-şi propun scopuri îndepărtate; - pot prezenta tulburări de integrare socială.

Tab. 3. Stiluri parentale şi efectele lor asupra comportamentului copiilor

Schimbarea comportamentului prin sistemul de recompense şi sancțiuni

Această modalitate de influențare a comportamentului şi, pe termen lung, a caracterului este fundamentată de teoria comportamentalistă (behavioristă) care susține că acele comportamente care sunt urmate de recompense au tendința să se repete, pe când cele urmate de pedepse au tendința de a-şi reduce frecvența. Pentru a favoriza creşterea frecvenței unor comportamente, Skinner a propus programele de întărire care se pot utiliza pentru îmbunătățirea comportamentului în clasă, învățarea regulilor de igienă, încurajarea comunicării la copiii autişti (Birch, 2000, p.184).

Conform experimentelor behavioriste, aplicarea recompenselor este mai eficientă dacă:

- până la învățarea comportamentului, recompensa se aplică frecvent;
- se aplică recompensele la intervale variabile;
- elevului i se explică în detaliu motivele recompensării;
- se recompensează respectarea regulilor stabilite anterior;
- se relaționează comportamentul prezent cu cel anterior, orientând elevul spre comparația cu sine;
- elevul este ajutat să aprecieze exact eficacitatea propriului comportament;
- se evită comparația cu ceilalți.

Recompensele sunt ineficiente dacă se acordă la întâmplare, se aplică la reacții globale fără a sesiza elementele special recompensate, se folosesc la intervale fixe (periodic), se recompensează participarea şi se ignoră performanța, mărimea recompensei nu are legătură cu efortul depus, se orientează elevul spre compararea cu ceilalți (Blair, apud Stan, 1999, pp. 51-52).

O intervenție eficace a educatorului constă în ignorarea comportamentul indezirabil şi întărirea celui acceptat social. Pentru că blamarea directă a unui elev turbulent este mai puțin eficace, ea va fi înlocuită cu întărirea concomitentă a comportamentului unui elev care efectuează sarcina didactică impusă de derularea lecției, solicitată de profesor. Efectul nefavorabil al aplicării pedepsei se datorează faptului că prin blamarea directă a celui indisciplinat i se acordă atenție de către profesor, ceea ce îi întăreşte comportamentul indezirabil. În plus, a-l certa pe elevul indisciplinat echivalează cu furnizarea, din partea profesorului, a unui model de comportament agresiv, similar cu cel pe care elevul însuşi îl desfăşoară.

Aplicarea recompenselor şi sancțiunilor cu ignorarea comportamentelor indezirabile poate să le reducă pe acestea din urmă de la 75% până la 25%. Pentru adolescenți, tehnicile de mai sus sunt mai puțin eficiente, notează Davitz (1978, pp. 345-380).

3.3. Modele de prevenire a comportamentelor indezirabile social

Tehnicile de prevenire a comportamentelor indezirabile social sunt apreciate ca fiind mai eficace decât măsurile de înlăturare sau diminuare a comportamentelor indezirabile. Vom prezenta mai multe modele.

1. Modelul Glaser (1985) sau **modelul alegerilor raționale** consideră elevii ca ființe care îşi pot controla comportamentul pentru a-l adapta la diversele situații, dacă doresc să o facă. Ca mijloace de disciplinare, se recomandă profesorului:

- să creeze un climat care să-i motiveze pe elevi în reducerea comportamentului indisciplinat; în acest scop va stabili cu elevii reguli flexibile, deschise care privesc comportamentul şi viața grupului; să recompenseze respectarea acestor reguli;
- să ajute elevii pentru a face alegeri adecvate, care să-i ducă la succes;
- să evidențieze responsabilitatea elevilor în respectarea regulilor;
- să sugereze alternative de soluționare a problemelor;

- să lase grupului de elevi sarcina de a aborda problemele şi de a se implica în rezolvarea lor; când apare o problemă, un incident, elevii se vor aşeza în cerc şi identifică problema apărută, apoi caută soluții; profesorul, retras în afara cercului, va evita să îşi formuleze opinia, dar va relansa unele întrebări şi le va direcționa spre grup pentru a fi găsite soluții. Depăşirea abordării tradiționale a grupului de elevi va fi realizată prin dezvoltarea sentimentului de apartenență la grup, a motivației de a lucra pentru grup şi a ajuta pe cei mai slabi. În acest mod, elevii sunt eliberați de dependența excesivă față de profesor şi se ajută reciproc.

2. Modelul Kounin (1977) accentuează efectul de undă şi managementul de grup. Efectul de undă este influența produsă de sancționarea unui elev asupra restului clasei care nu a participat la actul de indisciplină sancționat. Mărimea efectului de undă este dependentă de statusul social al elevului sancționat, fiind mai mare în cazul elevilor cu status mai înalt. Când profesorul reuşeşte să-şi impună controlul asupra unui elev rebel cu status înalt, autoritatea lui este acceptată cu mai multă uşurință şi de către ceilalți membrii ai clasei. Dacă disciplinarea elevului rebel cu status înalt eşuează, incidentele se vor înmulți, profesorul va pierde din autoritate. Efectele pozitive sunt condiționate de calitatea intervenției:

- claritatea mesajului care trebuie să diferențieze între comportamentul deviant şi cel dezirabil;
- intransigența cererii - profesorul solicită încetarea imediată a comportamentului nedorit şi să nu reîncepe lecția înainte de îndeplinirea comenzii;
- centrarea pe activitatea de învățare - profesorul să orienteze elevul indisciplinat spre efectuarea sarcinii şcolare, să insiste asupra acesteia şi nu asupra relației sale cu elevul;
- indicarea comportamentului dorit - profesorul nu îşi va reduce intervenția la admonestarea elevului, îi va indica acestuia ce trebuie să facă;
- evitarea asprimii, a amenințării pentru că ele provoacă furie, resentimente şi produc noi comportamente indezirabile;
- antrenarea elevilor cu status înalt în grup pentru a-i influența pe ceilalți colegi (Kounin, 1977). Modelul Kounin este mai eficace la ciclul primar, la cel secundar fiind mediat de prestigiul profesorului.

3. Modelul Canter, numit şi **modelul disciplinei asertive,** solicită profesorului să comunice cerințele lui clar, de la începutul anului şcolar, să nu încalce drepturile, interesele fundamentale ale elevilor şi să se abțină de la amenințări. Profesorul va stabili reguli prin negociere cu elevii, iar încălcarea acestora nu o va accepta în nici un caz.

În clasă, profesorul va conştientiza că are următoarele **drepturi**: dreptul de a stabili un mediu optim pentru învățare, dreptul de a solicita şi se aşteaptă un comportament adecvat din partea elevilor, dreptul de a primi ajutor de la administratorii şcolii şi de la părinți atunci când este necesar. Şi elevii au drepturi de bază: dreptul de a avea profesori care să limiteze comportamentele necorespunzătoare, dreptul de a alege cum să se comporte, înțelegând consecințele propriilor alegeri. Respectarea regulilor şi a drepturilor reciproce trebuie urmată de recompense materiale şi sociale adecvate, iar nerespectarea - de sancțiuni de tipul retragerea unei recompense.

Oferim o sinteză a criteriilor de intervenție asupra grupului de elevi, ilustrate cu reacții recomandate şi de evitat (Tab.4).

Calități ale intervenției profesorului	**Reacții recomandate**	**Reacții de evitat**
Claritatea mesajului şi indicarea comportamentului dorit	George, taci şi termină exercițiul!	Încetați vorbăria!
Centrarea pe temă	Fii atent la demonstrație!	Fii atent la mine!
Obiectul recompensei	Îmi place cum lucrezi!, Îmi place să te văd preocupat de lecție! (Se recompensează comportamentul prosocial şi regulile stabilite anterior)	Bravo, copii! (Recompensă aplicată la întâmplare)
Atenție distributivă	Observă întreaga clasă	Observă doar unii elevi
Reacție rapidă şi pertinentă	Imediat ce a apărut un comportament indezirabil, el este sancționat în funcție de regulile acceptate	Profesorul acceptă numeroase comportamente indezirabile şi se înfurie la unul minor
Deplasările în clasă	Profesorul ia în stăpânire tot teritoriul clasei, ocupând diferite locuri. Se deplasează spre elevul gălăgios	Profesorul rămâne la catedră sau în fața primei bănci
Utilizarea timpului didactic	Trece rapid la un moment nou al lecției la altul, elevii lucrează mereu.	Există „timpi morți” în care elevii nu lucrează nimic.

Tab. 4. Reacții ale profesorului la comportamente indezirabile ale elevilor.

Intervenții de tipul celor de mai sus sunt eficace şi în condițiile unor conduite indezirabile majore. Pentru a modifica comportamente indezirabile minore, nu este necesară întotdeauna sancționarea elevilor ci aplicarea unor tehnici specifice care să nu întrerupă lecția, să nu distragă atenția celorlalți elevi. Menționăm: contactul din priviri (privire rece, fixă), contactul prin gesturi (atingere pe umăr, pe cap, încruntarea, ridicarea sprâncenelor, amenințare cu degetul), deplasare spre elevul neastâmpărat (Martin & Sugarman, 1993, pp. 55-57).

Modelele sociale

Utilizarea modelelor este o altă modalitate de formare / modificare a caracterului, teoretizată de Albert Bandura. Condiții ale producerii imitației: se imită mai mult comportamente recompensate, modelele adulte afectuoase şi instructive, se imită comportamentul adulților care dețin puterea şi acordă recompense sau se imită mai mult când subiectul este stimulat, îndemnat

direct să imite. Modelele cu status social înalt sunt imitate mai mult decât cele cu status scăzut, dar diferența de status elev-model nu trebuie să fie foarte mare. Se imită mai mult comportamentele persoanelor despre care se spune că seamănă cu elevul, se pot imita şi modele descrise nu doar observate (Bandura, 1961).

4. Interacțiuni ale dimensiunilor personalității

În evoluția omului există interacțiuni permanente între potențialul genetic şi mediul ambiant, exprimate prin interacțiunile dintre diferite trăsături de personalitate. Însuşirile temperamentale, expresie psihologică a proprietăților sistemului nervos şi a influențelor sistemului endocrin, se modelează în funcție de activitatea desfăşurată de individ, de educația primită. Mascarea sau compensarea unor dezavantaje şi valorificarea avantajelor fiecărui tip este sintetizată în conceptul de luare în stăpânire sau autoreglare a comportamentului. Pe baza unor însuşiri temperamentale se formează mai uşor unele însuşiri de caracter şi mai greu altele.

Exemple

- Impulsivitatea colericilor face dificilă formarea stăpânirii de sine, a disciplinei, dar ei sunt capabili de inițiative îndrăznețe, pot deveni organizatori energici.
- Sangvinicii riscă să devină superficiali, risipitori sau oportuniști mai uşor decât flegmaticii. dacă îşi consolidează motivația, devin deosebit de activi într-un domeniu.
- La flegmatici, inerția sistemului nervos face mai uşoară educarea spiritului de ordine, a punctualității, a perseverenței. dar dacă aceste însuşiri sunt sub-ordonate realizării unor scopuri mai puțin valoroase, elevul devine pedant, rigid.

Din forța sistemului nervos nu decurge automat hărnicia: între colerici, sangvinici şi flegmatici se întâlnesc şi persoane leneşe.

Valorificarea însuşirilor temperamentale se realizează şi în orientarea carierei. Sociabilitatea sangvinicilor, uşurința cu care comunică îi recomandă pentru profesii ce presupun relații cu publicul, răbdarea flegmaticilor îi ajută la desfăşurarea cu succes a unor acțiuni meticuloase, de lungă durată. Energia, inițiativele îndrăznețe ale colericilor îi fac potriviți pentru rolurile de conducere a grupului.

Între aptitudini, temperament şi caracter se stabilesc relații reciproce, complexe: o inteligență de nivel superior poate compensa parțial lipsa de încredere în sine a introvertului, altruismul la un melancolic îl va determina să relaționeze mai mult, să fie mai puțin retras. Dublarea aptitudinilor pentru muzică de o motivație pozitivă, de perseverență conduce la formarea capacităților muzicale, la obținerea de performanțe artistice şi la afirmarea personalității. O persoană cu o bună înzestrare ereditară pentru artele plastice nu-şi va transforma aptitudinea în capacitate dacă nu exersează zilnic, dacă nu-şi sacrifică unele mici plăceri

cotidiene, dacă este lipsită de dorința auto-depășirii sau de exigență față de sine.

Interacțiunea aptitudinilor şi a trăsăturilor de caracter este atât de puternică încât s-a considerat că formează ,,axa personalității", trăsăturile de caracter favorizând dezvoltarea aptitudinilor sau blocând-o. Ideile care fundamentează politicile de stimulare a dezvoltării potențialului, încurajate la nivel mondial transpar şi în reflecțiile unui cunoscut psiholog român din prima jumătate secolului trecut.

Să ne reamintim...

Relațiile părinții-copiii sunt esențiale pentru înțelegerea modului în care se formează caracterul copilului.

Comportamentele sunt urmate de recompense au tendința să se repete, pe când cele urmate de pedepse au tendința de a-şi reduce frecvența.

Modelul Glaser consideră elevii ca ființe raționale care îşi pot controla comportamentul pentru a-l adapta la diversele situații, în funcție de alegerile lor.

Mărimea efectului de undă, întâlnită în modelul Kounin, este dependentă de statusul social al elevului sancționat, fiind mai mare în cazul elevilor cu status mai înalt.

Modelul Canter solicită profesorului să comunice cerințele lui clar, de la începutul anului şcolar, să nu încalce drepturile, interesele fundamentale ale elevilor şi să se abțină de la amenințări.

Rezumat

Însuşirile psihice se grupează în însuşiri temperamentale, aptitudinale şi caracteriale. Însuşirile temperamentale se constată încă din primele săptămâni de la naştere, au stabilitate în timp. Educația le influențează, dar nu le modifică radical. Intervenția pedagogică se adaptează avantajelor şi dezavantajelor fiecărui tip temperamental, dar în acelaşi timp, trăsăturile temperamentale influențează reacțiile persoanelor din jur. În funcție de temperamentul elevilor există preferințe pentru unele metode de predare-învățare, relaționare sau pentru anumite sarcini şcolare.

Între rezultatele la testele de inteligență şi performanțele şcolare există o corelație situată în jurul a 0,60. Pentru a estima eficacitatea predării-învățării este utilă cunoaşterea gradului de educabilitate caracteristic grupelor de deficiențe intelectuale.

O perspectivă nouă asupra aptitudinilor a introdus teoria inteligențelor multiple care valorizează o diversitate de persoane şi performanțe. Copii dotați constituie o categorie a cărei notă definitorie este obținerea de performanțe înalte, comparativ cu copiii de aceeaşi vârstă. Soluțiile pedagogice pentru tratare sunt accelerarea, îmbogățirea, separarea. Caracterul, spre deosebire de temperament şi aptitudini, se formează în funcție de normele şi valorile grupurilor din care face parte copilul sau adolescentul. Între cele trei dimensiuni interacțiunile sunt continue şi

trebuie monitorizate pentru a asigura dezvoltarea optimă a fiecărui copil.

Formarea sau modificarea caracterului solicită existența unor modele care se imită, aplicarea de recompense şi pedepse, utilizarea unor tehnici speciale de management al clasei şi de disciplinare a elevilor.

Test de evaluare a cunoştințelor

1. Folosind evoluția unor persoane cunoscute, identificați relații între temperament, aptitudini şi caracter.

2. Explicați relația dintre violența şcolară şi temperamentul elevilor.

3. Comparați intervențiile educaționale asupra a doi elevi cu temperamente diferite.

4. Pe baza textului din manual, argumentați dominantele educaționale pentru 2 tipuri temperamentale, la alegere.

5. Analizați pro şi contra soluțiile de tratare pedagogică a supradotaților.

6. Identificați 2-3 idei psihologice ce fundamentează soluțiile propuse de Canter, Kounin şi Glaser pentru modificarea comportamentului elevilor.

7. Analizați enunțul de mai jos şi identificați, în contextul românesc actual exemple care îl susțin *„Pentru a ne asigura existența națională şi pentru a ne ține rangul în lume, suntem siliți mai mult decât celelalte popoare, mai mari, mai bine organizate decât noi, să economisim cu cea mai mare grijă forțele noastre umane şi mai ales să utilizăm în modul cel mai rațional şi ştiințific forțele omeneşti de care dispunem.*” (Florian Ştefănescu-Goangă).

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

Unitatea de învățare 4.

ÎNVĂȚAREA ŞCOLARĂ

Cuprins

1. Introducere....65
2.Obiective 65
3. Durată 66
4. Conținut
1. Niveluri ale învățării *66*
2. Procesul şi produsele învățării *71*
3. Teorii actuale ale învățării *73*
5. Rezumat....79
6. Test de evaluare....80
7. Temă de control....80

1. Introducere

Unitatea de învățare 4 abordează învățarea din perspectivă psihologică, cu aplicații şi implicații pedagogice. Sunt tratate unele forme elementare şi complexe ale învățării, produsele şi procesul învățării. În final sunt descrise câteva teorii ale învățării cu impact major în şcoala contemporană.

Studierea acestei teme este utilă deoarece învățarea constituie principala activitate a copiilor (alături de joc) şi a elevilor, activitate în care se formează personalitatea acestora, dar în care sunt implicate, ca intrări, trăsături pe care copilul/elevul le are deja formate. În procesul de învățare sistematică organizat în şcoală se folosesc aceste însuşiri, dar se şi formează altele. Tema este relaționată cu cele anterioare care prezintă caracteristicile de vârstă.

2. Obiective

După parcurgerea acestei unități de curs, studenții vor fi capabili:

- să caracterizeze procesul învățării şcolare;
- să compare cel puțin două teorii ale învățării;
- să identifice, în diverse situații de învățare, una-două teorii aplicate;
- să argumenteze opțiunea pentru o teorie a învățării într-o situație dată;
- să identifice adecvarea tipului de învățare la caracteristici personale şi de

vârstă ale elevilor implicați în învățare.

3. Durata medie de parcurgere a acestei unități de învățare este de 3 ore.

Ce înseamnă pentru Dv. a învăța:

1. … a recepta cunoştinţe transmise de cineva?
2. … a-ți schimba modurile de a acționa?
3. … a imita, a reproduce ceea ce ți s-a arătat?
4. … a interioriza valorile esențiale ale grupului?
5. … a încerca, a greşi şi a descoperi în final?
6. .... a rezolva probleme?
7. … a negocia sensuri cu alte persoane ?

Oricare dintre aceste semnificații este acceptată într-un anumit context. Diversitatea situațiilor, a formelor de învățare a determinat cercetări şi abordări variate, a creat dispute şi tabere, conducând în final la constituirea unei noi discipline *Psihologia învățării*.

În secolul anterior, s-au impus trei perspective asupra învățării. Perspectiva behavioristă sau comportamentalistă, care a dominat secolul trecut în prima lui jumătate, definea învățarea ca schimbare permanentă a comportamentului, schimbare care nu rezultă din maturizare şi care poate fi observată din afară. A doua abordare, cu debut în anii ’70, numită revoluția cognitivistă, a considerat învățarea ca activitate cognitivă, de procesare a informației, prin care se achiziționează cunoştinţe utilizabile în rezolvarea de probleme şi se reflectează asupra lor. Cea mai nouă perspectivă apare în anii ’90, depăşeşte definirea învățării ca activitate individuală şi se referă la modalitățile în care indivizii achiziționează cunoştinţe în grup, prin participare la activități sociale şi îşi dezvoltă identitatea ca practicieni.

Dintre definițiile cele mai cunoscute ale învățării, propunem spre analiză trei, elaborate în perioade diferite.

- Învățarea este procesul prin care o anumită activitate ia naştere ori se transformă într-o situație, cu condiția ca esența schimbării să nu poată fi explicată pe baza maturizării, a tendințelor înnăscute de a răspunde sau a altor stări temporare ale organismului (Hilgard & Bower, 1966).
- Învățarea este constituită de procesele de achiziție sau de schimbare internă a unei persoane, care stimulată de dorința şi voința de dezvoltare, construieşte reprezentări noi, explicații coerente şi durabile ale lumii sale plecând de la percepția materialelor, a stimulilor din mediu, de la interacțiunea între datele interne şi cele externe şi de la priza de conştiință personală” (Legendre, 2005).
- Învățarea este o cale de a fi acceptat ca practician. Novicele învață într-un context specific, asumându-şi inițial roluri periferice ale unei ocupații, asistă la activități, la discuții ale

experților, are acces la echipamente, trăiește alături de aceștia, căpătând treptat o nouă identitate (Encyclopedia of Educational Psychology, 2007, SAGE).

Elaborate din perspectivă psihologică, definițiile de mai sus prezintă elemente comune: învățarea este o activitate întâlnită atât la animale cât şi la om, efectuată la nivel elementar sau complex, realizată de om cu mijloace specifice şi desfăşurată în forme superioare, condiționate de prezența gândirii, limbajului şi creativității. Esența învățării este dată de achiziția sau de transformarea performanței observate, ca efect al interacțiunii între datele interne şi cele externe persoanei care învață. Ea se desfăşoară individual sau în grup. Schimbările produse de învățare trebuie diferențiate de cele datorate maturizării (de ex.: înotul mormolocilor sau zborul păsărilor sunt datorate maturizării şi nu învățării; limbajul la copil apare şi se dezvoltă prin interacțiunea maturizării şi învățării) sau tendințelor înnăscute ale organismului ori stărilor temporare ale acestuia (de ex.: instalarea somnului, oboseala, efectele cauzate de droguri).

Din perspectivă pedagogică, învățarea este activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări la nivelul personalității elevului prin valorificarea capacității acestuia de a dobândi cunoştințe, deprinderi, strategii şi atitudini (Cristea, 2000). Învățarea este dependentă de mai multe caracteristici ale elevului (factori interni) şi de caracteristici ale mediului (factori externi) care vor fi studiate în capitolele următoare.

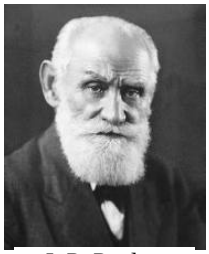
1. Niveluri ale învățării

Învățarea se desfăşoară la om la niveluri diferite de complexitate: nivelul elementar şi complex, diferențiate prin procesele implicate, prin consecințele lor asupra personalității, prin elemente de ordin practic.

1.1. Nivelul elementar

Învățarea elementară constă în reacția de răspuns la acțiunea mediului şi a fost numită condiționare. Există, în funcție de modul de asociere a stimulului şi a reacției, mai multe forme de condiționare: clasică (pavloviană), prin contiguitate, operantă (skinneriană).

Condiționarea clasică


I. P. Pavlov
1849 –1936

Condiționarea clasică sau pavloviană, teoretizată de I. P. Pavlov, constă în asocierea unui stimul necondiționat (SNc) la care apare în mod normal o reacție (R) cu un stimul nou (SC) inițial indiferent, la care, prin repetare, începe să se producă reacția R. Acest tip de condiționare a fost descoperit de Pavlov, la începutul secolului al XX-lea pe baza experimentelor efectuate cu animale şi a fost generalizat la om.

Condiția învățării este constituită de repetarea legăturii între SNc, SC şi R. Această formă de condiționare este prezentă la om în învățarea reacțiilor emotive la stimuli anterior neutri.

Exemple

Diversele discipline şcolare sunt, la începutul şcolarității, stimuli neutri pentru copil (SC), dar unuia începe să îi placă desenul (R) pentru că a fost asociat, de repetate ori cu stări afective plăcute (SNc) create de adult, ocazionate de succes, de recompensele primite; altuia începe să nu îi placă matematica pentru că este certat frecvent pentru greşelile făcute sau amenințat cu insuccesul.

Acțiunea profesorului este reprezentată de asigurarea experienței şcolare emoționale plăcute şi de evitarea experiențelor neplăcute. Acțiunea elevului este limitată şi foarte slabă, el nu acționează, ci doar reacționează. În mediul şcolar, învățarea prin condiționare explică aversiunea față de unele materii, chilul, evitarea temelor dificile, evitarea activității şcolare. Învățarea prin condiționare este aplicată în tratarea fobiei şcolare, nevrozelor, a alergiei, a alcoolismului etc.

Condiționarea prin contiguitate

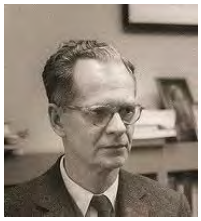
Condiționarea prin contiguitate (Guthrie) constă în asocierea repetată a unui stimul oarecare (**S)** cu o reacție (**R)**. **S** şi **R** sunt prezentați în acelaşi timp sau consecutiv. Condițiile de producere sunt reprezentate de prezentarea stimulului şi a reacției în acelaşi context temporal sau spațial şi de repetarea asocierii. În şcoală, acest tip de condiționare se aplică în învățarea prin memorare mecanică a comportamentelor motorii sau verbale.

Exemple

Copilul începe să recunoască litere, cifre, alte simboluri (ele constituie stimuli - S) pentru că îi sunt arătate şi i se cere să producă o reacție (R) la ele, mereu aceeaşi. Stimulul poate fi “2x3”, reacția copilului este “6”, stimulul poate fi “Bulgaria” răspunsul este “Sofia”.

Acțiunea profesorului constă în prezentarea stimulului şi solicitarea unui răspuns rapid, precis, iar acțiunea elevului constă în memorarea răspunsului şi producerea lui la cerere. Teoria, deşi poate explica şi alte comportamente decât cea pavloviană, a exagerat caracterul mecanic al învățării şi rolul repetiției în achiziția cunoştințelor şi a dezavantajat învățarea conştientă, creatoare.

Învățarea prin condiționare instrumentală



F.B. Skinner
1904 – 1990

Condiționarea instrumentală sau operantă, teoretizată de F.B. Skinner, constă în asocierea unui stimul oarecare cu o reacție oarecare, în condițiile în care reacția este urmată de o întărire. Condițiile producerii acestui tip de învățare sunt:

- existența unei situații-problemă la care copilul găseşte răspunsul dorit de adult prin tatonare;
- aplicarea întăririi imediat şi frecvent la începutul învățării, apoi aplicarea unor programe de întărire cu interval sau cu rată variabilă.

Exemple

În şcoală, învățarea prin condiționare operantă se aplică în achiziția comportamente dezirabile social (deprinderi igienice – spălarea mâinilor înainte de masă, deprinderi sociale – salutul persoanelor cunoscute), a oricăror deprinderi atunci când elevul este lăudat pentru ceea ce face. Mai puțin eficace, dar utilă totuşi, este formarea reacțiilor prin utilizarea pedepsei – copilul este sancționat pentru greşeli.

Acțiunea profesorului presupune analiza comportamentului pe care copilul trebuie să îl învețe, alegerea unor întăriri adecvate fiecărui copil şi aplicarea lor la momentul potrivit. Se folosesc **întăriri primare** (hrana, apa, somnul) sau **secundare** (premiile, distincțiile, banii, zâmbetul, încurajarea). Acțiunea elevilor este mai intensă decât în formele de învățare anterioare: ei caută soluții prin tatonare pentru a ieşi din situația problemă, căutare care este mai mult sau mai puțin dirijată, uneori total independentă. Activismul celui care învață este totuşi limitat, comportamentul său consolidându-se prin recompense şi pedepse aplicate de o altă persoană.

Acest tip de condiționare se utilizează în practica pedagogică cotidiană, în învățarea programată, în evaluarea asistată de calculator, în sistemele tutoriale inteligente, în e-learning. O modalitate de a aplica condiționarea operantă în şcoală este efectul Premack. Psihologul american care l-a propus (David Premack, 1965) susține că activitatea preferată de elev poate servi ca întărire dacă este precedată de activitatea dorită de educator, dar neplăcută pentru elev.

Prin aceste modalități de învățare, comportamentul elevilor este controlat de o persoană din afară, fapt frecvent mai ales la vârste mici. pentru elevii mai mari, rolul şcolii se complică, obiectivele educaționale vizând învățarea autocontrolului.

Exemple - efectul Premack

Dacă elevii au dificultăți în învățarea unor forme verbale la limba engleză, educatorul le poate promite că, după ce vor rezolva exercițiile propuse, vor avea voie să-şi descarce în 10 minute poşta electronică sau să asculte muzică în engleză.

1.2. Nivelul superior al învățării

Învățarea complexă se deosebeşte de cea elementară prin interpunerea între stimul şi răspuns a unui filtru. Acest filtru poate fi o reprezentare, o idee sau situația în care se află cel

care învață. Ea include învățarea de cunoştințe declarative (factuale, noționale) şi de cunoştințe procedurale (deprinderi, abilități).

- Cunoştințele factuale se referă la obiecte sau la clase de obiecte. Exemple: *Casa este construită din cărămizi. Jean Piaget a trăit în Elveția*. Activitatea celui care învață nu se reduce la memorare, ci presupune diferențiere, comparare, abstragere.
- Cunoştințele noționale se referă la proprietăți sau relații abstracte. Ele se dobândesc prin acțiune sau prin transmitere de la adult şi presupun raportarea la cunoştințe anterioare. Ex. *Pătratul este un poligon. Percepția este un proces cognitiv*.
- Cunoştințele procedurale (a şti să faci) se referă la acțiuni sau la operații mentale (a desena un triunghi, a arunca o minge, a ridica un număr la pătrat, a prepara o prăjitură). Între cele trei tipuri de cunoştințe există relații puternice, mai ales în unele domenii.

Exemple

În geometrie şi algebră cunoştințele procedurale se întemeiază pe cunoştințe factuale şi noționale. De ex., procedura de efectuare a operațiilor 10 + (-3) presupune şi cunoştințe factuale şi noționale. Elaborarea unui referat presupune cunoştințe de organizare a informației, de citare, de identificare a autorilor, dar şi cunoştințe specifice domeniului.

Să ne reamintim ...

Esența învățării este dată de achiziția sau de transformarea performanței observate, ca efect al interacțiunii între datele interne şi cele externe persoanei care învață sau între cel care învață şi context.

Din perspectivă pedagogică, învățarea este activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări la nivelul personalității prin valorificarea capacității indivizilor de a dobândi cunoştințe, deprinderi, strategii şi atitudini.

Învățarea elementară – condiționarea – constă în reacția de răspuns la acțiunea mediului.

În funcție de modul de asociere a stimulului şi a reacției, există mai multe forme de condiționare: clasică (pavloviană), prin contiguitate, operantă (skinneriană).

Factorii învățării elementare sunt contiguitatea (simultaneitatea prezentării stimulilor sau prezentarea lor la interval foarte scurt de timp), repetarea asocierii acestora, intensitatea stimulului sau mărimea recompensei primite de cel care învață.

Învățarea complexă interpunerea între stimul şi răspuns un filtru: o reprezentare, o idee sau situația în care se află cel care învață. Ea include învățarea de cunoştințe declarative (factuale, noționale) şi de cunoştințe procedurale (deprinderi, abilități).

Aplicații

Comparați condiționarea pavloviană şi cea operantă.

Construiți o situație imaginară în care să aplicați efectul Premack.

2. Procesul de învățare şi produsele lui

Procesul de învățare, abordat din perspectivă pedagogică, parcurge mai multe faze succesive care debutează cu motivarea – orientarea activității spre scopul propus şi furnizarea de energie necesară acesteia, continuă cu achiziția şi se finalizează cu demonstrarea performanței.

2.1. Secvențialitatea învățării

Faza de **motivare** îi oferă elevului imaginea a ceea ce învățarea îi va permite să realizeze. În acest scop este necesară captarea atenției, provocarea curiozității, a unei atitudini de deschidere prin prezentarea obiectivelor învățării într-un context semnificativ pentru elev, a unor probleme din activitatea elevilor sau din viața comunității. Faza de **achiziție** include reactualizarea cunoştințelor anterioare necesare şi prezentarea sau descoperirea noului conținut, iar în faza de **performanță** se verifică măsura în care s-a produs învățarea.

Mecanismele învățării şcolare implică trei clase de operații, integrate în acțiuni didactice:

- modificarea cantitativă a unor cunoştințe deja dobândite (învățarea prin augumentare sau prin adaos);
- selecția şi memorarea anumitor fapte constate sau comunicate de altcineva (învățare relațională); pentru a fi memorate, noile cunoştințe sunt puse în legătură cu altele deja deținute.
- activități mintale superioare folosite pentru a dobândi cunoştințe noi, pe baza celor deja existente.

Dobândirea de cunoştințe noi pornind de la cele achiziționate deja se face pe căi diverse: transfer clasic (utilizarea cunoştințelor vechi în situații noi), transfer analogic: descoperirea unei asemănări între vechile şi noile cunoştințe, folosirea unor cunoştințe existente într-o situație nouă, formularea şi testarea de ipoteze, inducție şi generalizare, particularizare (asimilarea noului prin raportare la un exemplu cunoscut), clasificarea situațiilor şi problemelor urmată de folosirea unei strategii cunoscute pentru o problemă nouă (Legendre, 2005).

Abordarea cognitivistă a evidențiat două planuri ale învățării specific umane:

a) unul **componențial,** alcătuit din componentele motivațional-afective şi componentele cognitive care alternează sau se suprapun;

b) altul **metacomponențial** ce constă în gândirea/reflecția asupra planului componențial pentru a asigura un control cognitiv al acestuia (Sternberg, 1979). Planul metacomponențial se dezvoltă mai târziu în ontogeneză, apărând spontan şi frecvent la elevii cu bune performanțe.

Abordarea temei metacogniției va fi reluată în unitatea a 9-a de învățare. Operațiile metacognitive sunt: anticiparea, monitorizarea şi controlul, realizate înainte de învățare, în timpul învățării şi, respectiv, după învățare propriu-zisă. Lor le corespund întrebări pe care elevul învață să şi le pună pentru a obține rezultate mai bune. În acest mod, el învață şi învață să învețe. Sternberg a evidențiat importanța predării explicite a competențelor meta componențiale pentru transferul sau generalizarea învățării.

Exemple de întrebări care favorizează formarea operațiilor metacognitive:
Ce dificultăți s-ar putea să întâmpin?
Ce asemănări şi deosebiri are cu alte teme?
Este necesar să refac lucrarea?
Ce am simțit în timpul rezolvării?
Sunt mulțumit de rezultat?
Cum pot utiliza în împrejurări noi ceea ce am învățat azi?

Aplicații
Lucrați cu un coleg la o temă propusă pentru seminar şi formulați, în fiecare fază, întrebările specifice care favorizează formarea operațiilor metacognitive.
Notați reacțiile colegului şi problemele pe care le întâlniți în timpul antrenamentului.
Aplicați aceleaşi întrebări pentru dv. înşivă. Notați observațiile şi discutați-le cu colegii în forum. Solicitați ajutorul profesorului, dacă apar neînțelegeri.

Să ne reamintim...

Învățarea complexă se deosebeşte de cea elementară prin interpunerea între stimul şi răspuns a unui filtru. Învățarea complexă include învățarea de cunoştințe declarative (factuale, noționale) şi cunoştințe procedurale.
Cunoştințele factuale se referă la obiecte sau la clase de obiecte.
Cunoştințele noționale se referă la proprietăți sau relații abstracte.
Cunoştințele procedurale (a şti să faci) se referă la acțiuni sau la operații mentale.
Cele trei tipuri de cunoştințe se condiționează reciproc.

2.2. Produse ale învățării

Din perspectiva celui care învață, învățarea constituie o modalitate de achiziție a cunoştințelor, capacităților sau atitudinilor (Larousse, Grande Dictionnaire de la Psychologie, 1994). Produsele învățării sunt numite prin termenul general “cunoştințe” şi se pot detalia în

psihologia clasică în informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente), în deprinderi (motorii sau intelectuale), strategii cognitive, atitudini. În psihologia cognitivistă, produsele învățării sunt cunoştinţele declarative şi procedurale.

Apariția acestor produse presupune un proces complex ce angajează toate dimensiunile personalității, în grade diferite, în funcție de disciplina studiată, de vârsta celor care învață, de modelul de predare-învățare preferat de profesor. În funcție de produsele preponderent obținute, învățarea este:

- cognitivă/intelectuală - se acumulează cunoştinţe despre diverse domenii ale realului şi se formează capacităţi cognitive);
- psiho-motorie - se coordonează senzații, percepții şi mişcări, se construiesc deprinderi şi priceperi);
- socio-afectivă - se asigură dezvoltarea psiho-morală a elevului, se dezvoltă competențele sociale, se achiziționează valori, norme, se formează atitudini).

3. Teorii actuale ale învățării

Explicarea diferitelor modalități de învățare, a apariției variatelor produse ale învățării nu se poate realiza, în acest moment de evoluție a psihologiei, într-un model unic, general valabil. Varietatea teoriilor învățării este rezultat nu al neputinței sau contradicțiilor gratuite între specialişti, ci al complexității procesului de învățare. Din numeroasele teorii ale învățării, am selecționat câteva apreciate ca relevante în acest moment. Tratarea extinsă a teoriilor se poate studia din lucrarea noastră E. Cocoradă „Psihologia învățării” (2010).

3.1. Învățarea constructivistă

Jean Piaget a ajuns la concluzia că orice copil reconstruieşte realul (lumea) pe plan mintal şi această construcție este semn al dezvoltării cognitive. Elementele principale ale construcției sunt schemele şi operațiile. Schemele sunt reprezentări interne ale acțiunilor fizice sau mentale, planuri, hărți ale acțiunilor (înnăscute sau dobândite). Operațiile sunt definite ca structuri mentale absente la naştere şi care se învață mai târziu, după 7 ani, rezultând din interiorizarea acțiunilor externe efectuate de copil. Schemele şi conceptele evoluează prin asimilare (în vechea schemă este inclus un obiect nou) şi acomodare (o informație nouă schimbă schema existentă, producând alta nouă).

Concepția lui Piaget despre învățare este numită constructivism deoarece copilul reconstruieşte mental realul, îşi construieşte propriile structuri cognitive în acelaşi timp cu achiziția de cunoştinţe. Învățarea are la bază activitatea copilului (acțiuni externe sau acțiuni interne/ operații). Pentru a construi noile cunoştinţe, se utilizează cunoştinţele anterioare ca mijloace de reprezentare, de calcul, de reflexie asupra propriilor acțiuni. A învăța presupune o succesiune de echilibrări, care ia următoarea formă:

1. există un echilibru inițial, în cadrul căruia schemele existente permit abordarea tuturor situațiilor întâlnite până la momentul dat;
2. apare o situație nouă;
3. se creează un dezechilibru în structura cognitivă a elevului;
4. se modifică vechea schemă (asimilare) sau se creează o schemă nouă (acomodare);
5. se instalează un echilibru nou, superior, ce permite o adaptare mai bună.

Exemple

Suptul are în schema originară doar sânul ca obiect, apoi **asimilează** şi alte obiecte: colțul păturii, degetul etc.

Un copil caracterizează vrabia ca fiind pasăre şi **asimilează** la această categorie şi rața. Dar când vede un avion, poate spune, în primul moment, că este pasăre pentru că zboară. Avionul este asimilat la schema "pasăre". Aflând alte caracteristici ale avionului, copilul trebuie să-şi schimbe schema, să facă o **acomodare**, introducând ceva nou în structura de cunoştințe: obiecte care zboară, dar nu sunt păsări.

Ideile lui Piaget au avut un impact major asupra educației din întreaga lume:

- cel care învață se implică activ, interacționează cu mediul fizic, cu obiectele ceea ce duce la înțelegere şi la retenție mnezică mai bună; în acest scop, educatorul va desfăşura activități stimulative, va pune întrebări copiilor în timpul învățării, îi va încuraja să lucreze;
- în predare vor fi folosite materiale concrete, cel puțin până la constituirea operațiilor formale; chiar după acest stadiu, materialele concrete se pot utiliza ca punct de plecare pentru abstractizări;
- pentru a dezvolta noi structuri, noi concepte, educatorul va porni de la vechile cunoştințe, angajând mecanismul de asimilare; va ține seama de ceea ce ştiu deja copiii şi va urmări reprezentările vechi care, uneori, pot să împiedice schimbarea structurilor existente.

Exemplu

Pentru a stabili cum variază aria unui dreptunghi în funcție de lungimea şi lățimea lui, educatorul le va solicita elevilor: *Veți încerca acum să construiți toate dreptunghiurile posibile, utilizând cele 12 cartoane plasate unul lângă altul. Ori de câte ori ați realizat un dreptunghi, veți calcula lungimea celor două laturi.*

Copiii lucrează, apoi se deduce formula ariei.

Pentru Piaget, procesul dezvoltării nu poate fi grăbit, învățarea urmează dezvoltarea. Prin urmare, educatorul nu trebuie şi nici nu poate să "deranjeze" procesele de dezvoltare. El trebuie doar să se adapteze "nevoilor elevului". Ideea că, pentru a învăța, copilul trebuie să

posede structuri cognitive formate, l-a condus pe Vîgotski, un psiholog rus, contemporan cu Piaget, la critica concepției piagetiene ca una care "face din învățare remorca dezvoltării". Ideile lui Piaget au fost preluate la nivel de politici naționale, au constituit fundamente ale unor programe de reformă a învățământului.

3.2. Învățarea prin descoperire

După Bruner, autorul teoriei învățării prin descoperire, învățarea devine mai eficace prin descoperire, decât prin transmitere de la un adult. Ca şi Piaget, Bruner este adeptul constructivismului şi al dezvoltării stadiale a gândirii, dar acordă o pondere mai mare influenței sociale.

Etapele învățării prin descoperire sunt:

1. se cere copiilor să facă ceva, să realizeze o experiență (să construiască o propoziție, o frază, un dispozitiv);

2. aceştia se lansează în procesul de încercare şi eroare în vederea obținerii răspunsului cerut;

3. prin raportare la experiența lor, copiii induc concluzii adecvate procesului/ produsului solicitat;

4. copiii fac generalizări ale concluziilor inferate din acțiune, stabilesc principii care se referă şi la alte situații decât cele studiate inițial;

5. în final, elevii sunt capabili să aplice principiile generale la cazuri noi, să elaboreze alte fraze sau să aplice regulile în alte contexte (Bruner, 1960). Putem constata cu uşurință că în învățământul tradițional, secvențele de învățare se dispun în ordine inversă.

Avantajele reale ale învățării prin descoperire sunt numeroase: motivează, memorarea este mai bună, favorizează relațiile interpersonale, creşte încrederea elevului în sine şi în ceilalți. Adepții au creat o "mistică" a acestei modalități de învățare, evidențiind cu entuziasm şi exagerând punctele ei tari. Adversarii acestei teorii au identificat şi dezavantaje ale învățării prin descoperire: consumă timp, generalizarea este uneori dificilă, valoarea educativă a lecției scade datorită acțiunii de a descoperi în sine, reuşita în acțiune nu antrenează capacitatea de verbalizare.

3.4. Învățarea ierarhică

R.Gagné este reprezentantul curentului american al designului instrucțional şi defineşte învățarea ca proces de interacțiune între individ şi mediul său. Autorul propune cinci niveluri/ categorii de învățare: învățarea abilităților motorii, învățarea atitudinilor şi a valorilor, învățarea informațiilor verbale, învățarea abilităților intelectuale şi învățarea strategiilor cognitive. Un individ învață, spune Gagné, atunci când există o schimbare în performanța acestuia, fiind influențat de condiții interne (motivația) şi condiții externe (feedback primit de la o persoană din afară, de la profesor). Lucrările sale privesc direct învățarea din şcoală sub aspectul îmbunătățirii condițiilor de învățare.

Actul de învățare rezultă dintr-o înlănțuire de secvențe în care intervin receptorii, registrul senzorial, memoria de scurtă şi de lungă durată, generatorii de răspunsuri. Acest act este divizat în opt faze numite **evenimentele lecției**: 1.motivarea/captarea atenției; 2.aprehensiunea; 3.achiziția; 4.retenția; 5. evocarea/ reactualizarea; 6.generalizarea; 7.performanța; 8.retroacțiunea (feedback-ul).

Pentru a favoriza învățarea, profesorul trebuie să creeze condiții externe favorabile: să stimuleze motivația elevului, să îl informeze asupra obiectivelor învățării, să-i activeze atenția, să stimuleze activarea cunoştinţelor anterioare necesare, să ghideze învățarea, să ofere feedback etc. (Gagné, 1978).

3.5. Învățarea socială

O mare parte din învățarea umană se bazează pe observarea comportamentului altor persoane şi imitarea acestora. Indivizii, copii sau adulți, nu fac doar ceea ce li se spune că este bine să facă ci şi ceea ce observă că fac ceilalți.

A. Bandura
1925 - prezent

Acest tip de învățare a fost studiat de Albert Bandura (1969, 1973, 1977) care l-a numit învățare prin obs ervație (observațională) sau învățare prin modelare. Prin observare, susține Bandura, subiecții pot dobândi reacții noi, pot să-şi consolideze sau să-şi diminueze reacțiile existente ori să reactiveze răspunsuri mai vechi, aparent uitate. Se pot învăța prin modelare comportamente sociale, atitudini, valori, dar şi unele deprinderi (şofatul, pronunția într-o limbă străină etc.).

Demonstrațiile realizate de educator în fața elevilor sunt metode de predare fundamentate pe învățarea observațională. Ele sunt eficiente dacă cel care oferă modelul îndemnă la imitarea lui, anunțând că ea va fi recompensată, solicită verbalizarea reacțiilor observate şi formarea imaginii comportamentului observat.

Pe baza teoriei lui Bandura s-au formulat recomandări pentru activitatea de învățare.

- Modelele oferite elevilor pot fi persoane reale sau personaje de film atractive.
- Observarea dublată de verbalizare este mai eficientă, ducând la imitări mai fidele.
- Profesorii pot fi modele pentru cei care învață.
- Prezentarea eroilor, a personalităților de succes în diferite domenii şi analiza comportamentele lor, în special a cauzelor (de ce reuşesc), a momentelor (când reuşesc) favorizează învățarea.
- Pentru ca imitarea să fie mai puternică, persoanele, personajele propuse ca modele trebuie să aibă statut înalt, să fie competente, să aibă putere, să fie respectate.
- Persoanele propuse ca modele trebuie să aibă statut înalt, dar nu foarte înalt față de elevi.
- Este oportună invitarea unor personalități la cursuri care să discute cu elevii.
- Filmarea activităților, a reacțiilor adulților şi analiza comportamentelor, găsirea unor soluții de ameliorare este benefică.
- Formarea sentimentului autoeficacității personale trebuie să devină un obiectiv al formării.

- A oferi întotdeauna feedback-uri pozitive, dar realiste în general, informație, direcție şi speranță, ajută pe cel care învață să-şi cunoască mai bine performanțele şi să le amelioreze, păstrându-şi o stimă de sine înaltă.

3.6. Teoria socio-culturală a învățării

Psihologul rus L.S. Vîgotsky a studiat dezvoltarea cognitivă a copilului aproape simultan cu J. Piaget ale cărui lucrări le-a cunoscut şi față de care şi-a exprimat frecvent opiniile critice. Ideile centrale ale psihologului rus sunt:

- în interacțiunea subiect – mediu, esențială este medierea cognitivă, realizată prin cunoştințe, instrumente; această caracteristică îl apropie de Piaget, dar sursa dezvoltării este la Piaget acțiunea individuală, pe când la Vîgotsky este contextul social;
- dezvoltarea funcțiilor superioare (formarea conceptelor, memoria, gândirea matematică) se realizează prin cooperare cu ceilalți, adulți sau egali;
- învățarea nu coincide cu dezvoltarea, dar ea activează dezvoltarea mentală a copilului, stimulând procesele evolutive care nu pot fi actualizate fără ajutorul învățării. Singura învățare bună este cea care precede dezvoltarea, spunea Vîgotski şi în acest scop el a introdus conceptul „zonă a proximei dezvoltări" relaționat cu cel de mediere şi eşafodaj.

Zona proximei dezvoltări

Prin raportare la o anumită competență, elevul se poate situa unul din trei zone, niveluri: zona dezvoltării actuale (indică ceea ce poate face singur), **zona dezvoltării proxime** (arată ceea ce poate face ajutat de cineva) şi zona dezvoltării viitoare (pentru ceea ce nu poate face nici singur, nici ajutat). Zona dezvoltării proxime devine un pasaj obligatoriu pentru dezvoltare, presupunând o interacțiune socială asimetrică, cu o persoană avansată în stăpânirea competențe care va fi formată. Profesorul, părintele, un coleg mai priceput devin facilitatori ai învățării care se produce prin interiorizarea individuală, progresivă a cunoştințelor. Cu alte cuvinte, cunoştințele îşi au originea în interacțiuni sociale.

Medierea şi eşafodajul

Rolul educatorului este esențial în învățare. El ajută elevul la începutul învățării, ca şi cum ar construi o schelă (eşafodaj) la un edificiu; apoi reduce sprijinul pe măsura ce se dobândesc mai multe cunoştințe. Când într-o clasă sunt foarte mulți elevi, adultul nu poate să se ocupe de toți, deci îi va folosi pe cei mai buni pentru a lucra împreună cu colegii care au dificultăți într-un anumit moment. Activitatea este cunoscută sub numele de mentorat sau tutorat (Birch, 2000, p. 117).

Implicații ale teoriei istorico-culturale în învățarea şcolară:

Deoarece semnificațiile se construiesc social, educația nu va fi centrată pe copil, aşa cum susținea Piaget, ci pe interacțiunea copil-ceilalți. Acțiunea copilului este importantă, dar

el trebuie să interacționeze cu adulții şi colegii mai experimentați. Învățarea devine o modalitate de co-construcție a cunoştințelor, realizată împreună cu altul. Deci profesorul nu este doar un facilitator, rolul lui este decisiv în învățare.

Învățarea trebuie astfel organizată încât să preceadă dezvoltarea; ea se realizează în situații sociale, de comunicare care sunt sursa funcțiilor aflate în zona proximei dezvoltări. Educatorul trebuie să organizeze astfel de situații şi să favorizeze discuții, dezbateri cu alte persoane, să încurajeze copilul să-şi exprime ideile prin limbaj, să treacă de la percepție la o mai bună înțelegere. În învățare sunt antrenate cunoştințe anterioare achiziționate în situații similare prin depăşirea reprezentărilor false, a conceptelor empirice şi asimilarea celor mai importante instrumente psihice - conceptele ştiințifice.

3.7. Socio-constructivismul

Dacă Piaget, autorul constructivismului genetic, considera acțiunea individului ca sursă a dezvoltării cognitive, elevii săi (Doise, Mugny, Perret-Clermont) văd sursa acestei dezvoltării în interacțiunea socială. Constructivismul genetic devine socioconstructivism. În explicarea mecanismului de îmbunătățire a capacităților cognitive individuale, socioconstructivismul utilizează conceptul "**conflict de centrare**" conform căruia subiecții progresează atunci când în acelaşi grup există abordări, soluții diferite ale aceleiaşi probleme. Apare un conflict de centrare dacă există răspunsuri eterogene într-o interacțiune, iar elevii sunt nevoiți să-şi coordoneze acțiunile, deci să lucreze, să fie activi pentru a elabora împreună un răspuns unic. Eterogenitatea răspunsurilor este creată prin opunerea unor subiecți de niveluri cognitive diferite sau prin opunerea unor centrări diferite, idei/ soluții ale unor subiecți cu acelaşi nivel (conflict sociocognitiv). Ea poate crea o dublă conştientizare: subiectul îşi dă seama de inadecvarea propriilor răspunsuri şi, simultan, de existența unor răspunsuri diferite de ale sale.

Conflictul socio-cognitiv are efecte şi când răspunsul elaborat nu este corect, iar învățarea devine o modalitate de co-construcție a cunoştințelor realizată împreună cu altul, prin interacțiuni simetrice (elev-elev) sau asimetrice (elev-adult). Dacă în constructivism, elevul interacționa cu sarcina, în socioconstructivism, interacțiunea se produce în triunghiul elev-sarcină-altul.

Implicații asupra învățării în şcoală

Primele încercări de utilizare pedagogică a rezultatelor neo-constructivismului au vizat stimularea dezvoltării structurilor cognitive ale copiilor defavorizați, cărora trebuie să li se ofere, susțin autorii, ocazia coordonării acțiunilor în cadrul unor interacțiuni marcate social. Mai târziu, s-a demonstrat că orice grupuri cu niveluri cognitive diferite pot beneficia de învățarea centrată pe conflictul sociocognitiv, de la învățământul primar până la formarea adulților.

Pe baza teoriilor sociale ale învățării s-au propus tehnici de formare /predare care folosesc grupul. Folosirea grupului în învățare relevă probleme inedite pentru predare, privind gestiunea clasei şi evaluarea progresului individual, conflictele care pot să apară între elevi sau între profesor şi elevi. Avantajele acestei modalități pot fi amenințate de lipsa de familiarizare a elevilor cu metoda de lucru în grup, de slaba dezvoltare a abilităților cognitive şi sociale care creează condiții defavorabile pentru învățare, de lenea socială, de monopolizarea activității de către unii elevi. Un factor care influențează negativ învățarea este transformarea conflictului cognitiv în conflict interpersonal (elevii se ceartă, se insultă pentru că un punct de vedere, o abordare a problemei, o soluție sunt altfel decât cea proprie); poate să se producă între elevi sau chiar între elevi şi profesor (apud Bourgeois et al, 2006).

Aplicații

Comparați constructivismul cu socioconstructivismul

Comparați constructivismul cu teoria socio-culturală a învățării

Identificați avantaje şi dezavantaje ale învățării prin descoperire.

Să ne reamintim...

Constructivismul: orice copil reconstruieşte realul (lumea) pe plan mental, iar această construcție este semn al dezvoltării cognitive a copilului, realizate cu scheme şi operații.

Teoria istorico-culturală: dezvoltarea funcțiilor superioare (formarea conceptelor, memoria, gândirea matematică) se realizează prin cooperare cu ceilalți; un elev progresează dacă este ajutat să facă azi ceea ce nu poate face singur.

Învățarea prin imitație: o parte din învățarea umană se bazează pe observarea comportamentului altor persoane şi imitarea acestora

Avantajele reale ale învățării prin descoperire: motivează, memorarea este mai bună, favorizează relațiile interpersonale, creşte încrederea elevului în sine şi în ceilalți.

Socioconstructivismul: elevii progresează doar când în acelaşi grup există abordări diferite ale aceleiaşi probleme, iar elevii sunt activi.

Rezumat

Învățarea este un concept cu sensuri variate, cu abordat din perspectivă psihologică şi pedagogică. Este o activitate întâlnită atât la animale, cât şi la om, efectuată la nivel elementar sau complex, realizată de om cu mijloace specifice şi desfăşurată în forme superioare, condiționate de prezența gândirii, limbajului şi creativității. Esența învățării este dată de achiziția sau de transformarea performanței observate ca efect al interacțiunii între datele interne ale subiectului şi cele externe.

Învățarea elementară constă în reacția de răspuns la acțiunea mediului. În funcție de

modul de asociere a stimulului şi a reacției, există mai multe forme de condiționare: clasică (pavloviană), prin contiguitate, operantă (skinneriană).

Explicarea diferitelor modalități de învățare se realizează printr-o varietate de teorii din care sunt selectate teorii moderne. Teoriile constructivismul şi socio constructivismul, teoria istorico culturală, învățarea prin imitație şi prin descoperire, învățarea cu semnificație şi învățarea ierarhică prezentate succint sunt masiv utilizate în învățământul contemporan. Implicațiile acestor teorii asupra activității de predare-învățare sunt detectabile în activitatea practică, în reformele din diferite țări. Adesea, identificarea unei teorii în activitatea de predare-învățare nu este uşoară.

Teoriile prezintă elemente de complementaritate ce argumentează utilitatea cunoaşterii şi utilizării lor pentru a construi situații de învățare adaptate obiectivelor urmărite, disciplinei predate şi grupurilor de elevi.

Test de evaluare a cunoştințelor

1. Identificați elemente de învățare elementară în activitatea dvs.
2. Extrageți 2 definiții ale învățării din teoriile descrise şi stabiliți elementele lor comune şi diferite.
3. Analizați un proiect de lecție şi identificați evenimentele propuse de Gagné.
4. Comparați învățarea constructivistă şi învățarea socioconstructivistă.
5. Analizați asemănările dintre teoria istorico culturală a învățării şi teoria socioconstructivistă.
6. Analizați deosebirile dintre teoria istorico culturală şi teoria constructivistă a învățării.
7. Identificați dezavantaje şi avantaje ale învățării prin descoperire.
8. Identificați o teorie a învățării care fundamentează metodele de predare-învățare care vă sunt propuse la una-două discipline din mediul universitar.
9. Analizați următorul enunț socioconstructivist: „Pentru a fi benefică, interacțiunea socială trebuie să asigure, în acelaşi timp, o deplină derulare a conflictului sociocognitiv, nu numai să aibă în vedere o soluție pur relațională în termeni de înțelegere sau neînțelegere. (Doise, 1995, p. 131) ”

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

Temă de control

1. Analizați următoarea situație de învățare şi identificați teoriile învățării care o fundamentează. Argumentați răspunsul.

„Învățătorul dă fiecărui elev (aceştia nedispunând de nici un instrument de măsurat) câte un pachet cu 36 de pătrățele de carton, având latura de 10 cm

fiecare, şi spune, adresându-se întregului grup: <Aveți la dispoziție un anumit număr de pătrățele, cu latura de 10 cm. Trebuie să faceți pe caietul vostru un dreptunghi, plasând toate pătrățelele unul alături de altul şi utilizându-le pe toate. Una din laturile dreptunghiului trebuie să măsoare 40 de cm. Când veți termina, va trebui să-mi spuneți care este lungimea celeilalte laturi>.
Elevii încep să lucreze şi după câteva încercări sunt în măsură să răspundă individual în scris. Când toți au găsit răspunsul, învățătorul îi întreabă cum au procedat şi ajunge să elucideze modul de lucru. Pe urmă spune: <Veți încerca acum să construiți toate dreptunghiurile posibile, utilizând mereu cartoanele plasate unul lângă altul, şi ori de câte ori ați realizat un dreptunghi, veți calcula lungimea celor două laturi>.
Elevii calculează dreptunghiurile posibile (1x36, 2x18, 3 x12, 4 x9 , 9 x , 1 2 x , 1 8 x2 , 3 6 x 1). Învățătorul întreabă atunci dacă au înțeles formula generală a calculului unei laturi, când se cunoaşte suprafața şi dimensiunea celeilalte laturi. Ajută elevii să clarifice acest al doilea procedeu (adaptat după Mucchielli, 1987).

Tema se va efectua pe 1,5-2 pagini A4 şi se va transmite tutorilor pe suport hârtie. Soluția fiecărei teme va fi însoțită de 2 evaluări realizate de colegi. Nu se admit evaluări încrucişate.
Aprecierile vor fi postate pe platforma electronică. Nota obținută la tema nr. 1 are o pondere de 15% în nota finală.

FACTORII NONCOGNITIVI AI ÎNVĂȚĂRII

Cuprins

1. Introducere 82
2.Obiective 82
3. Durată 82
4. Conținut
1. Motivația *83*
2. Factorii afectivi ai învățării *89*
3. Atenția şi rolul ei în învățare *90*
5. Rezumat 91
6. Test de evaluare ……..……...92

1. Introducere

Această unitate descrie factorii noncognitivi ai învățării: motivație, procese afectiv-emoționale, atenție şi explică relațiile dintre aceştia şi performanțele în învățare. Cunoaşterea motivației, a vieții afective, a modului de concentrare a atenției este utilă educatorului pentru a cunoaşte mai bine elevii cu care lucrează şi a se cunoaşte pe sine însuşi. El poate să construiască situațiile de învățare mai eficace, să stimuleze motivația elevilor săi ajutându-i să investească în propria formare.

2. Obiective

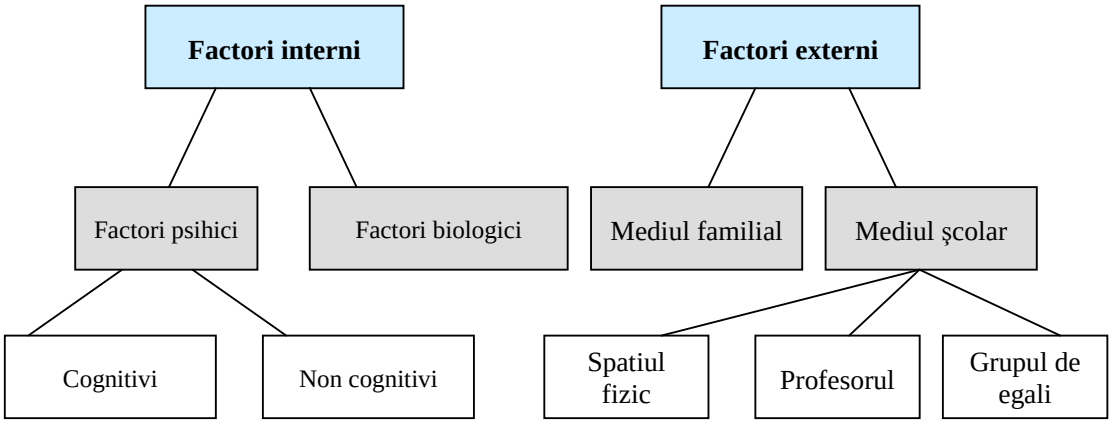
După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să explice rolul factorilor noncognitivi în învățare;
- să identifice relații între factorii noncognitivi ai învățării;
- să schițeze situații care să motiveze elevii pentru învățare.

3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 2 ore.

O analiză recentă a UNESCO argumenta metaforic absența similarității dintre fabrică şi şcoală: prima îşi poate propune să scoată piese standardizate, pe banda rulantă, la viteză mare, a doua nu trebuie să-şi propună această finalitatea şi nici nu poate s-o atingă (UNESCO, 2005). Învățarea este dependentă de caracteristici ale elevului care fac imposibilă standardizarea:

- factori interni/ personali (biologici şi psihologici şi psihofizici;
- factori/ condiții externe ale învățării, reprezentate de elemente ale spațiului şcolar,
- caracteristici ale profesorului sau grupului din care face parte elevul (fig.1).



Factorii interni au fost grupați, în funcție de procesul psihic dominant, în factori cognitivi (percepție, memorie, gândire, structură şi dezvoltare cognitivă, stil cognitiv) şi factori noncognitivi (motivație, afectivitate, atenție). Cei biologici includ starea de sănătate, gradul de fatigabilitate, ritmurile de învățare etc.

1. Motivația pentru învățare

Când învățam, de ce învățam? Este o întrebare al cărei răspuns ne introduce direct în problematica motivației. Motivația învățării este constituită de totalitatea mobilurilor care declanşează, susțin energetic şi direcționează activitatea de învățare. Identificăm unele din aceste mobiluri răspunzând la întrebarea deja enunțată. Motivația a fost comparată cu motorul (intensitatea) şi volanul (direcția) unui automobil (Gage&Berliner, 1984) şi constituie o cauză internă a activității. Motivația se diferențiază de „motivare" – activitatea şi mijloacele pe care educatorul le desfăşoară pentru a stimula motivația de învățare elevilor.

1.1. Piramida lui Maslow

O ierarhizare a tuturor motivelor umane cu impact asupra învățării este prezentă la A.

Maslow (2005) (fig. 2). Cunoaşterea acestei ierarhii este utilă în explicarea comportamentului elevilor şi motivarea lor pentru învățarea şcolară. Primele trepte includ trebuințe/ motive înnăscute, iar celelalte trebuințe dobândite care se dezvoltă treptat în copilărie, adolescență, mai târziu sau niciodată. În acest model, intensitatea trebuințelor scade de la bază spre vârf: trebuințele fiziologice, de securitate sunt urgente, nesatisfacerea lor punând în pericol viața, cele de la vârf nu sunt urgente. O trebuință superioară nu se satisface decât dacă au fost satisfăcute, într-o oarecare măsură, cele inferioare ei.

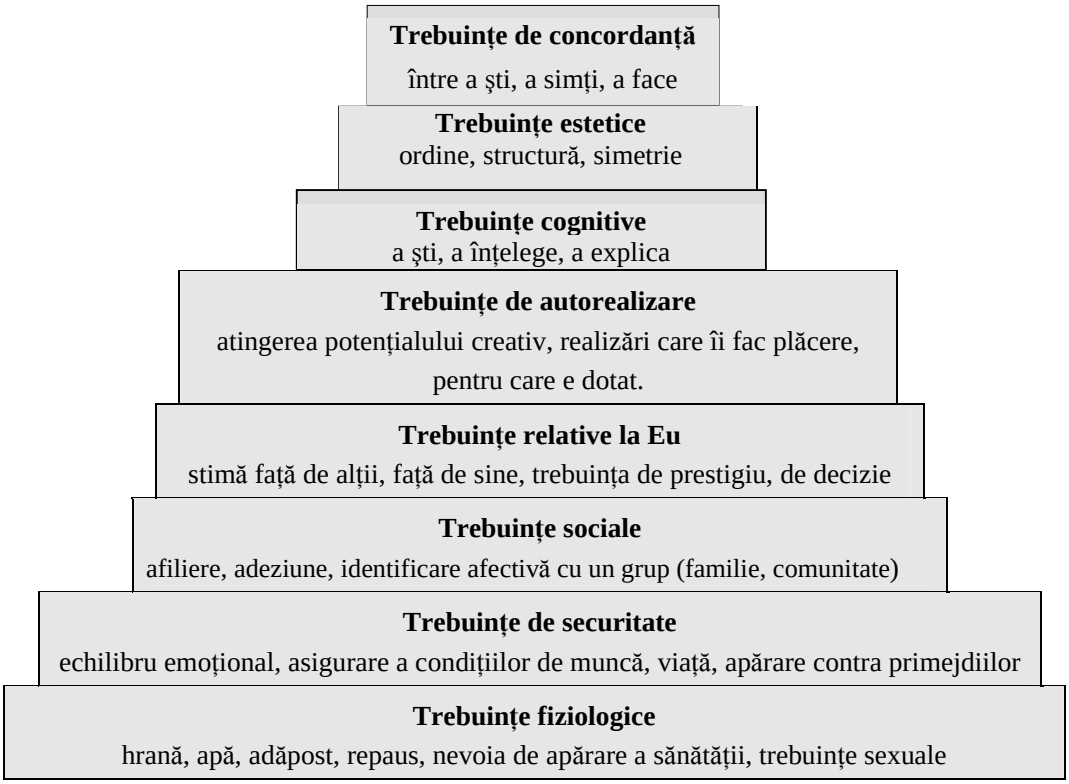

Trebuințe de concordanță
între a şti, a simți, a face
Trebuințe estetice
ordine, structură, simetrie
Trebuințe cognitive
a şti, a înțelege, a explica
Trebuințe de autorealizare
atingerea potențialului creativ, realizări care îi fac plăcere, pentru care e dotat.
Trebuințe relative la Eu
stimă față de alții, față de sine, trebuința de prestigiu, de decizie
Trebuințe sociale
afiliere, adeziune, identificare afectivă cu un grup (familie, comunitate)
Trebuințe de securitate
echilibru emoțional, asigurare a condițiilor de muncă, viață, apărare contra primejdiilor
Trebuințe fiziologice
hrană, apă, adăpost, repaus, nevoia de apărare a sănătății, trebuințe sexuale

Fig. 2. *Piramida trebuințelor*

Exemple

Este dificil pentru un profesor să activeze trebuința de a şti a unui elev dacă cele de hrană nu sunt satisfăcute.

Un elev nu îşi poate satisface nevoia de realizare dacă nu se simte în siguranță în grupul de colegi (Maslow, 2007, pp. 82-111).

1.2. Frustrarea

Dacă în calea satisfacerii unei trebuințe există un obstacol, atunci apare o stare de încordare, de tensiune, nemulțumire numită frustrare. Răspunsurile elevilor la frustrare sunt variate, mai frecventă fiind agresivitatea (tab. 1).

Denumirea reacției	Exemple
Agresivitate în plan real	Distrugerea unor obiecte, jignirea profesorului care a acordat o notă mică.
Agresivitate în plan imaginar	Închipuirea unui şir de nenorociri în care sunt implicați colegii care l-au respins.
Agresivitate deplasată (se descarcă asupra unui obiect sau persoană mai puțin periculoasă decât cea frustrantă)	Un elev admonestat de profesor devine agresiv cu colegul de bancă. Copiii crescuți într-un mediu sever sunt agresivi cu jucăriile.
Regresiunea (subiectul se întoarce la forme de comportament specifice unui stadiu anterior)	Copilul de şapte ani reîncepe să-şi sugă degetul, când mama lui este grav bolnavă.
Fantezia (satisfacerea dorințelor neîmplinite prin realizări imaginare)	Elevul nemulțumit de note se consolează visând că este premiant.

Tab. 1. Reacții la frustrare

Frustrarea este un fenomen inevitabil în viața copiilor, a elevilor. Când este moderată, ea are efecte benefice asupra dezvoltării personalității, conducând la depăşirea situației frustrante. Personalitățile echilibrate posedă toleranță la frustrare, suportând, în anumite limite, stări de tensiune intensă fără a dezvolta comportamente agresive, patologice. Când frustrările sunt repetate, numerose apar probleme de adaptare: comportamente violente, indisciplină.

Pentru a creşte toleranța la frustrare aplicați următorul **program:**

- Ajutați elevii să aprecieze câştigurile şi costurile pe termen scurt ale evitării disconfortului creat de sarcinile şcolare, apoi să evalueze beneficiile tolerării pe termen scurt a acestui disconfort.
- Folosiți efectul Premack: condiționați finalizarea temelor de îndeplinirea unor activități preferate de elevi (Internet, jocuri etc.)
- Ajutați elevii să-şi modifice credințele iraționale privind activitatea şcolară şi relațiile din acest mediu. Exemplu: „Nu pot să stau 2 ore pe scaun pentru a lucra la matematică!", în sensul „Nu-mi place să consum 2 ore pentru matematică, dar pot suporta acest disconfort pentru a depăşi momentul dificil." Reamintiți-le că au reuşit şi în alte momente.
- Învățați elevii să fragmenteze sarcinile dificile, să caute ajutor sănătos.
- Recompensați finalizarea fiecărei sarcini mici şi frustrante.

Când grupul este amenințat, când elevii se simt victime ale nedreptății apare comportamentul violent sub diverse forme: refuz de a se supune ordinelor profesorului, insulte, violențe directe. O formă de violență ce apare în grupurile de elevi este violența deplasată asupra unui coleg mai slab sau asupra unui profesor care nu se poate apăra - „țapul ispăşitor". Țapul

ispăşitor este mai adesea un coleg de clasă nou venit, izolat, fără prieteni sau care nu acceptă regulile grupului. Ostilitatea faţă de profesor poate lua forma rebeliunii, a nesupunerii sau anorexia şcolară – atitudine de respingere globală a şcolii (Weil, 1992, apud Auger & Boucharlat, 2006).

1.3. Motivația extrinsecă şi motivația intrinsecă în învățare

În psihologia tradițională, motivația pentru învățare se clasifică în motivație intrinsecă (se satisface chiar prin activitatea de a învăța) şi motivație extrinsecă (se satisface prin alte activități, diferite de cea de învățare – a primi o notă mare, aprobare etc.). Motivația extrinsecă apare prima în învățare, este specifică şcolarilor mici, dar nu dispare nici la şcolarii mari şi nici la adulți. Cele mai importante componente ale motivației extrinseci pentru învățare sunt tendința de afiliere şi tendința de afirmare (Ausubel, 1981, pp. 417-421).

Trebuința de afiliere este orientată spre obținerea aprobării din partea unei persoane sau a unui grup cu care elevul se identifică. Este mai puternică în copilărie şi este orientată spre părinți. La pubertate şi adolescență, scade şi începe să se orienteze spre colegi; la această vârstă, prezența motivației de afiliere poate duce la scăderea randamentului şcolar, dacă învățarea nu constituie o valoare pentru grupul din care face parte elevul.

Trebuința de afirmare poate fi satisfăcută de un randament şcolar ridicat sau de activități profesionale înalte. Este însoțită de îngrijorare accentuată, de teamă, rezultate din anticiparea pe plan psihic a pierderii situației sociale, din coborârea stimei de sine. Trebuința de afirmare este mai puternică la adolescenți şi la adulți decât la copii, fiind foarte puternică la persoanele active, cărora la menține un nivel de aspirație ridicat. Este necesar să fie cultivată moderat la elevi pentru că la puțini oameni impulsul cognitiv sau interesele ştiințifice sunt puternic dezvoltate. Intensitatea prea mare a trebuinței de afirmare conduce, în eşec, la anxietate, la prăbuşirea stimei de sine. Ea este limitată ca durată: după ce poziția socială vizată a fost câştigată, învățarea încetează. Competiția şcolară exacerbează trebuința de afirmare, deci se recomandă profesorului să încurajeze cooperarea, compararea elevilor cu ei înşişi. Unele comportamente indezirabile din mediul şcolar (conduita rebelă sau de măscărici) sunt explicabile prin dorința de afirmare a elevilor cu slabe rezultate şcolare.

Motivația intrinsecă pentru învățare este constituită, preponderent, de motivația **cognitivă**, o motivație specific umană. Sursa ei se află în curiozitate, formată pe baza impulsului de orientare. Durata curiozității este însă mică, dependentă de complexitatea stimulilor: este mai mică la stimulii simpli şi mai mare la cei complecşi. Curiozitatea este utilizată în momentele de debut ale lecției pentru a orienta atenția asupra conținuturilor propuse învățării. Ea se poate intensifica prin disonanța cognitivă - o contradicție între două idei opuse ale aceluiaşi individ care produce o stare de disconfort psihic Pentru că este greu de suportat, susține L. Festinger, individul va căuta să o depăşească, va căuta noi informații. În activitatea de predare-învățare, **disonanța cognitivă** este conştientizată de către educator şi trebuie controlată la nivelul cotei de problematic. Nivelul optim al cotei de problematic trebuie să întrețină curiozitatea: un nivel prea scăzut apare plictiseala, un nivel prea înalt blochează

eforturile de căutare. Pentru a evita ultima situație, sarcina de învățare se descompune în părți mai simple, se eșalonează (Sarcina se divide pentru a fi stăpânită!).

Impulsul cognitiv este trebuința, dorința de a cunoaşte, a şti, a înțelege fără altă recompensă decât cea rezultată din activitatea de învățare, de cercetare. Este o formă de motivație orientată exclusiv spre învățare, prin urmare este util să fie întărită.

Exemple de întrebări prin care se stimulează disonanța cognitivă

Ce înseamnă a fi chel?

Are găina urechi?

Un ansamblu de 3 elemente este o mulțime? Dar de 1000 elemente? Dar de 0 elemente?

Interesele ştiințifice sunt structuri motivaționale complexe ce constau în orientarea precisă, stabilă asupra unor obiecte sau activități de învățare. Ele debutează cu preferința pentru un domeniu al cunoaşterii şi se stabilizează treptat. Prezența intereselor ştiințifice este marcată de investiții energetice mari, apariția cu întârziere a oboselii, perseverență, cunoştințe solide într-un domeniu, plăcere de a învăța, renunțarea la alte activități, la relaxare. Ele apar mai târziu în ontogeneză fiind evidente la tineri, adulți şi, în mod excepțional, în adolescență. La pre-adolescenți sunt prezente **preferințele** pentru anumite activități sau discipline, instabile, pasagere, dar care pot deveni, mai târziu, interese ştiințifice.

1.4. Relația dintre motivație şi performanță

Într-o accepție restrânsă, performanța este un rezultat care depăşeşte nivelul mediu al realizărilor dintr-un anumit domeniu. În accepțiunea mai largă, performanța numeşte orice rezultat obținut de către elevi. Este determinată de mai mulți factori: intensitatea motivației, tipul sarcinii, perceperea dificultății sarcinii de către cel care învață, imaginea de sine, nivelul de aspirație, atractivitatea performanței etc.

Intensitatea motivației

Cercetările efectuate acum o sută de ani de R.M.Yerkes şi J.D.Dodson (1908) au demonstrat că performanța în învățare este proporțională cu intensitatea motivației, până la un punct, numit **punctul critic**, după care rezultatele stagnează un timp sau încep să scadă dacă intensitatea motivației continuă să crească. Graficul de mai jos (fig. 3) arată că eficiența activității de învățare este maximă la o anumită mărime a intensității motivației, numită **optim motivațional**. Optimul motivațional şi punctul critic sunt diferite de la o persoană la alta şi de la o activitate la alta:

- la elevii hiperemotivi, punctul critic apare mai repede decât la cei cu emotivitate normală sau scăzută;
- în activitățile dificile, punctul critic apare mai devreme decât în cele uşoare.

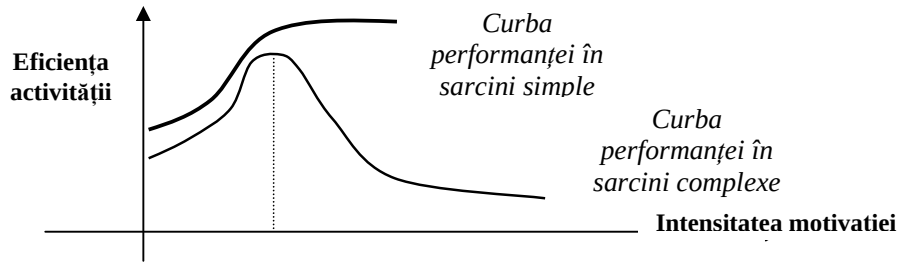


Fig. 3. Relația motivație-performanțe

Relația exprimată de optimul motivațional nu este valabilă pentru motivația cognitivă; în acest caz cu cât interesele, pasiunea pentru a cunoaşte este mai intensă, cu atât eficiența activității este mai înaltă. Pentru obținerea de performanțe (înalte) se recomandă o uşoară supramotivare pentru sarcinile percepute ca facile, simple, iar pentru sarcinile percepute ca fiind grele o uşoară submotivare. Profesorul poate interveni pentru a manipula motivația elevilor săi în scopul de a-i ajuta să obțină succese pe măsură.

Nivelul de aspirație

Alt factor al performanței este **nivelul de aspirație**, definit ca „nivelul de îndeplinire a scopului la care subiectul se declară satisfăcut" (Popescu-Neveanu, 1987). Un nivel de aspirație optim trebuie plasat uşor deasupra posibilităților de moment pentru a-i permite subiectului să se autodepăşească. Un nivel de aspirație egal cu al posibilităților sau aflat sub ele conduce la stagnarea, respectiv la involuția personalității. Când este prea ridicat, echivalând cu neacceptarea limitelor proprii, nivelul de aspirație determină instalarea surmenajului, a decepției, a inadaptării.

C. Rogers
1902 – 1987

Niveluri prea ridicate de aspirație apar când părinți au condiționat dragostea de buna purtarea a copilului. Din acest motiv, psihologul american Rogers recomandă prețuirea necondiționată ca fiind necesară fiecărui copil. Dacă un copil simte că este acceptat, iubit de părinți, el va suporta mai uşor eşecurile ca adult fiindcă a existat cineva în copilărie care l-a acceptat indiferent de comportamentul său (Hayes, 2003, p. 212).

Nivelul de aspirație este o trăsătură relativ stabilă a personalității, mai ales după adolescență. Nivelul de aspirație este dependent de :

- resursele energetice ale elevului;
- gradul de obiectivitate al imaginii de sine (subestimarea este asociată cu un nivel de aspirație scăzut, iar supraestimarea cu nivel de aspirație ridicat);
- mediul familial, grupul şcolar; de exemplu elevul dintr-o clasă mediocră are, de regulă, aspirații mai scăzute decât într-o clasă medie;
- succesele sau eşecurile anterioare ale elevului: succesul ridică nivelul de aspirație în aproximativ 51% din cazuri; eşecul îl coboară la 64% dintre indivizi. Există însă şi „comportamente atipice" (diferite de ale majorității) când eşecul este stimulator, iar succesul

generează delăsare.

1.5. Rolul educatorului în stimularea motivației pentru învățare

"Nici un copil nu se naşte cu trebuința de a obține rezultate bune la învățătură, aşa că este clar că el trebuie să o dobândească într-un fel oarecare" (Ausubel, 1981, p. 415). În stimularea motivației (motivarea) pentru învățare, educatorul poate folosi mai multe căi de acțiune:

- nu aşteaptă apariția spontană a motivației, ci creează condiții de învățare stimulative: prezintă clar scopurile, evidențiază perspectiva aplicabilității cunoştințelor şi sporul de cunoştințe;
- dezvoltă impulsul cognitiv reducând accentul pe învățarea pentru notă, examene; utilizează noul, surpriza, disonanța cognitivă;
- captează şi menține interesul prin alegerea unor exerciții atractive, prin propriul entuziasm față de disciplina predată;
- utilizează competiția şi comparația cu sine şi mai puțin cu colegii;
- evită nivelurile foarte înalte de motivație şi presiunea continuă asupra elevului (Ausubel, 1981, p.447);
- analizează şi reajustează sistemul de recompense şi pedepse în funcție de evoluția elevilor;
- valorizează elevul ca personalitate, îi apreciază succesele, calitățile;
- creează situații de interactivitate;
- foloseşte eroarea ca ocazie de învățare, acordă elevului dreptul de a greşi;
- evaluează formativ, evită amenințările cu nota mică, nepromovarea, încurajează interevaluarea şi autoevaluarea (Auger et al., pp. 78-81).

Întărirea impulsului cognitiv al elevilor se realizează prin: evidențierea plăcerii de a învăța, de a înțelege ca scop în sine, căutarea unor metode de predare care să favorizeze învățarea conştientă, explorarea ori crearea succesului al cărui produs secundar este chiar impulsul cognitiv. Dacă nici una din modalitățile de motivare nu are succes, profesorul va preda în absența motivației şi va asigura mici succese, succesul devenind factor motivațional pentru activitățile de învățare ulterioare.

2. Factorii afectivi ai învățării

În general, stările afective pozitive influențează favorabil performanțele, rolul profesorului fiind de a crea situații plăcute de învățare pe care elevul să le asocieze cu şcoala, cu disciplina predată. Valoarea acordată elevilor de către profesor, aşteptările acestuia față de elevii săi au un impact semnificativ asupra învățării: elevii au tendința de a conferi mai multă valoare activităților pentru care se simt competenți şi se simt mai competenți în activitățile pe care le valorizează şi pentru care sunt valorizați de către profesori.

Gradul de angajare în sarcinile şcolare, selectarea strategiilor de învățare depind de reprezentările pe care elevii le au asupra şanselor lor de succes. Studii realizate asupra performanțelor la matematică arată că succesele elevilor sunt influențate de percepția de către părinții elevului a dificultății disciplinei şi de către aşteptările, încurajările oferite de profesor.

Sentimentele de slabă eficacitate personală privind studiul matematicii explică performanțele scăzute ale fetelor comparativ cu cele ale băieților (Chouinard & Founier, 2002, p. 130).

Profesorul va evita apariția anxietății, a fobiei şcolare, a didactogeniilor (Poenaru & Sava, 1998). La începutul şcolarității, diversele discipline şcolare sunt stimuli neutri pentru copil, dar unuia începe să îi placă muzica pentru că a fost asociată, de repetate ori cu stări afective plăcute create de adult, ocazionate de succes, de recompensele primite. Altuia începe să nu îi placă fizica pentru că este certat frecvent pentru greşelile făcute. Învățarea deprinderilor sub presiune, prin asociere cu stări afective negative, conduce la reactualizarea lor împreună cu aceleaşi stări, ceea ce poate explica refuzul față de unele activități şcolare, dificultățile de angajare în sarcină.

O sursă de stări afective negative este constituită de repetarea situațiilor de insucces care creează neîncredere în forțele proprii, rememorarea doar a aspectelor negative conducând treptat la **neajutorarea dobândită**. Intervenția profesorului consta în valorizarea elevilor, abținerea de la generalizarea eşecului, oferirea unui feedback realist însoțit de direcție şi speranță, formarea **optimismului**. Când sentimentul de neajutorare dobândită este foarte puternică, se impune intervenția psihologului şcolar.

3. Atenția şi rolul ei în învățare

În directă legătură cu motivația pentru învățare acționează atenția. Concentrarea energiei psihice organizează procesele cognitive într-o direcție precisă: un obiect este perceput clar, o idee este înțeleasă sau memorată mai bine. În plan subiectiv atenția este resimțită ca o stare de încordare, dar, fiind o activitate internă, nu se cunoaşte direct, ci se deduce din indicii comportamentale:

- întoarcerea capului, fixarea privirii asupra obiectului, a persoanei vizate; dacă obiectul atenției este un gând, o imagine, o amintire, privirea este „pierdută în depărtare, în gol“;
- reținerea, inhibarea mişcărilor inutile; în cazul atenției fixate asupra unei sarcini intelectuale sunt prezente imobilitatea sau tăcerea; atenția la o mişcare implică un control mai fin, execuție precisă, cu eliminarea mişcărilor inutile;
- scăderea frecvenței respirațiilor; în momentele de concentrare maximă mişcările respiratorii se inhibă pentru scurt timp.

Atenția involuntară este o formă simplă, declanşată spontan, desfăşurată fără efort, dar cu o durată relativ scurtă. Ea apare în prezența unor factori externi sau interni şi constituie un avantaj pentru predarea-învățarea la şcolarii mici. Factorii externi ce declanşează atenția involuntară sunt forma nouă, neobişnuită a obiectelor sau fenomenelor, mişcarea unui obiect pe un fond fix, apariția sau dispariția bruscă a unor obiecte, sunete, lumini, complexitatea stimulilor, intensitatea puternică a stimulilor.

Factorii interni care pot declanşa şi întreține atenția sunt interesul elevilor pentru un obiect, fenomen, activitate, stările afective pozitive (bucurie, satisfacție, speranță etc.) create de unele obiecte sau activități.

Atenția voluntară este o formă superioară, declanşată intenționat, desfăşurată cu efort pe intervalul de timp dorit de elev. Instalarea ei este determinată de hotărârea de a fi atent, iar menținerea ei este favorizată de următoarele condiții:

- claritatea scopului, a rezultatului urmărit;
- înțelegerea semnificației, a importanței obiectului sau a sarcinii de realizat;
- desfăşurarea activității într-un mediu lipsit de factori perturbatori (zgomot, dezordine);
- alternarea perioadelor de activitate cu cele de odihnă;
- gradul de antrenament al elevului pentru sarcina desfăşurată.

Atenția voluntară consumă energie psihică şi este urmată de oboseală care determină o slabă eficiență a activității sau chiar întreruperea ei. Atenția post-voluntară apare datorită repetării neschimbate a condițiilor de activitate. Este „deprinderea de a fi atent" la lecție, la efectuarea temelor pentru acasă, la explicațiile altor persoane. Acest tip de atenție apare la elevi după 14 ani, se desfăşoară intenționat, are un scop precis, dar efortul necesar este mai mic. Oboseala se instalează în acest caz mai greu decât la atenția voluntară.

Cele trei forme ale atenției nu sunt strict delimitate, între ele existând relații genetice (în copilărie atenția este preponderent involuntară, apoi începe să se declanşeze voluntar şi devine o deprindere pentru adolescent şi adult) şi funcționale (în cadrul aceleiaşi activități există treceri de la o formă la alta a atenției). Atât atenția externă, cât şi cea internă pot fi declanşate şi menținute prin mecanisme diferite, involuntare sau voluntare. Mai ales în formele ei superioare, atenția este un rezultat al activității de învățare şi a modului de organizare a acesteia. În acelaşi timp, ea este şi o condiție a desfăşurării oricărei activități. Atât forma involuntară, cât şi cea voluntară sunt favorizate de motivație: în atenția involuntară, interesul, componentă a motivației, este unul dintre cei mai puternici factori de declanşare a atenției. În cazul atenției voluntare, decizia de a fi atent este consecința alegerii unor motive şi a renunțării la altele.

Atenția poate fi facilitată sau îngreunată de procesele afective. Frica, sentimentul datoriei sau pasiunea pentru un domeniu avantajează instalarea atenției, nepăsarea, indiferența favorizează distragerea sau fluctuația atenției.

Rezumat

Învățarea este dependentă de factori interni (biologici şi psihologici) şi de factori externi reprezentați de caracteristici ale spațiului şcolar, ale grupului de elevi sau de personalitatea profesorului. Din categoria factori interni fac parte motivația, stările emoționale, atenția. Cele mai importante componente ale motivației extrinseci pentru învățare sunt tendința de afiliere şi tendința de afirmare, iar motivația intrinsecă este reprezentată de curiozitate, impulsul cognitiv, interesele ştiințifice. Motivația este influențată de factori de personalitate cum sunt atribuirea cauzală, autoeficacitatea, stima de sine. Deoarece motivația pentru învățare nu este înnăscută, profesorul trebuie să o formeze şi să o mențină pe diverse căi. El dezvoltă impulsul cognitiv, utilizează surpriza, disonanța cognitivă, captează şi menține interesul, evită nivelurile foarte înalte de motivație şi presiunea continuă asupra elevului, adaptează

dinamic sistemul de recompense şi pedepse, valorizează elevul ca personalitate, creează situații de interactivitate, foloseşte eroarea ca ocazie de învățare.

În legătură cu motivația pentru învățare, acționează stările afective pozitive sau negative apărute ca urmare a experiențelor de viață ale elevilor. Anxietatea, fobia şcolară, neajutorarea dobândită, unele emoții negative pot bloca învățarea şi funcționarea cognitivă a elevului.

Motivația pentru învățare este sursa energetică pentru un fenomen psihic absolut necesar învățării: atenția, în formele ei voluntare, postvoluntare sau involuntare. Concentrarea energiei psihice organizează procesele cognitive, într-o direcție precisă, favorizează învățarea. În plan subiectiv atenția este resimțită ca o stare de încordare, dar, fiind o activitate internă, nu se cunoaşte direct, ci se deduce din indicii comportamentale. Cele trei forme ale atenției – involuntară, voluntară şi postvoluntară - nu sunt strict delimitate, între ele existând relații genetice şi funcționale.

Test de evaluare a cunoştințelor

1. Construiți exemple pentru a ilustra relațiile treptelor piramidei trebuințelor.

2. Găsiți, la câteva persoane cunoscute, exemple de reacții agresive apărute ca urmare a frustrării.

3. Comparați motivația de afiliere şi motivația de afirmare.

4. Explicați rolul intensității motivației în sarcini de complexitate variată.

5. Identificați şi explicați relațiile nivelului de aspirație cu alte trăsături de personalitate implicate în învățare.

6. Identificați semne ale concentrării atenției în sarcini cognitive şi motorii la o persoană cunoscută.

7. Explicații cum se poate trece de la o formă a atenției la alta, la vârsta şcolară mică şi mijlocie.

8. Enumerați 5-7 factori care distrag atenția unui preşcolar sau unui şcolar mic.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

FACTORII COGNITIVI AI ÎNVĂȚĂRII

Cuprins

1. Introducere 93
2.Obiective 93
3. Durată 93
4. Conținutul
1. Receptarea informației *94*
2. Stocarea informației - memoria *95*
3. Reprezentarea cunoştinţelor *98*
4. Formarea cunoştinţelor procedurale *104*
5. Rezolvarea de probleme *105*
5. Rezumat 106
6. Test de evaluare 106

1. Introducere

Factorii interni ai învățării au fost grupați, după procesul psihic dominant, în noncognitivi (motivație, afectivitate, atenție, voință) studiați anterior şi factori cognitivi (percepție, memorie, gândire, imaginație). Studierea factorilor cognitivi ai învățării ne ajută să înțelegem cum adaugă elevii informații noi la stocul existent, cum acced la cunoştințele posedate şi cum le folosesc în diverse situații. Cunoaşterea modului de construcție a cunoştințelor este esențială în elaborarea situațiilor de învățare de către profesor, în diferențierea acestora în diferite stadii şi pentru personalizarea intervențiilor în cazuri speciale.

2. Obiective

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să caracterizeze factorii cognitivi care influențează performanțele şcolare;
- să identifice într-un caz dat, acțiunea unor factori cognitivi;
- să explice rolul factorilor cognitivi în învățare;
- să stabilească relații între factorii cognitivi şi noncognitivi ai învățării.

3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 3 ore.

Cum învățăm? Gândim mereu sau numai memorăm? Lucrăm ca un calculator? Avem o bază de date din care extragem informația necesară la un moment dat? Ce se întâmplă cu informațiile nou construite, dar cu cele vechi? Pentru a gândi este necesară intrarea în funcțiune a altor procese psihice – memorie, imaginație, procese senzoriale ? Ce poate face educatorul, cum poate organiza mai bine situațiile de învățare pentru ca el/ ea şi elevii lor să învețe mai repede, mai trainic, mai plăcut?

1. Receptarea informației

Pentru a se produce învățarea este necesar ca individul să comunice cu mediul înconjurător, să primească informații pe care ulterior le va transforma în cunoştințe. Poarta de intrare a informațiilor care vor fi prelucrate ulterior la nivelul proceselor superioare este **percepția**. Percepția este un proces cognitiv elementar de semnalizare unitară a totalității însuşirilor concrete ale obiectelor, fiind implicată în orice sarcină de învățare. În învățare, percepția este influențată de starea de pregătire a elevului, de atitudini şi motivație, de prezența reprezentărilor similare, a cunoştințelor anterioare, de vârsta acestuia. Deoarece constituie primul pas cognitiv în preluarea informațiilor care vor fi prelucrate ulterior la nivelul proceselor superioare, stimularea activității perceptive în sarcinile şcolare este o condiție a reuşitei predării-învățării.

Pentru a stimula perceptiv elevii sunt necesare prezentarea unor materiale didactice bogate, care să se adreseze simultan mai multor simțuri, dar care să evite supraîncărcarea cognitivă, desfăşurarea de activități cu obiectele observate - manipulare, inspecție, analiză, desenare. Acestea vor fi observate, iar observațiile realizate de elevi vor fi variate ca tip - observație dirijată şi liberă, observație individuală şi observație realizată în grup, după fiecare fiind benefică transpunerea însuşirilor observate în desen sau în descrieri verbale.

Pentru ca percepția să fie urmată de efecte pozitive asupra învățării, educatorul trebuie să cunoască unele caracteristici ale percepției:

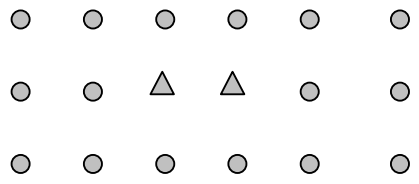


Fig. 1. *Organizarea stimulilor*

- stimulii relevanți pentru un elev sunt explorați insistent, cei nerelevanți rămân în planul secund;
- modul de organizare a stimulilor determină calitatea percepției, existând tendința de a grupa elementele aflate în proximitate spațială sau elementele similare (fig. 1);
- valoarea atribuită unor elemente de către cel care percepe influențează procesarea acestora.

Ca urmare, în predare-învățare, se va urmări ca elementele relevante să treacă în primul plan al percepției: se vor sublinia prin colorare, prin folosirea unor litere mai mari, îngroşate, animare în mediul virtual etc. Cele nerelevante se vor estompa. Profesorul va folosi materiale care să permită formarea de **modele ale informațiilor**, de structuri în care există relații între stimuli sau între stimuli şi experiența, ori cunoştințele celui care învață.

Exemple

În percepția desenului alăturat (fig. 1) se grupează cercurile și triunghiurile, relatându-se prezența a "două triunghiuri înconjurate de cercuri". Cunoașterea proprietății este utilă pentru învățarea cu sens, profesorul având posibilitatea să dirijeze, pentru elevii săi, formarea de modele relevante ale informațiilor. Prezentarea de informații organizate de către profesor evită surmenajul cognitiv al elevilor, dar este utilă și antrenarea acestora pentru a învăța să-și organizeze singuri informațiile (Crahy, 2009, p. 67).

Organizarea elementelor percepției devine esențială în rezolvarea de probleme, mai precis în sesizarea situației-problemă, unde ceea ce este relevant se află adesea mascat de elemente nesemnificative. Astfel de situații constituie obstacole în învățare, elevii având dificultății în sesizarea înțelesului unor materiale nefamiliare, cu aglomerare de detalii.

Exemple

În expresiile algebrice, în exerciții, parantezele de diverse tipuri, puterile scrise cu caractere suprapuse sunt uneori sesizate cu dificultate, fiind mascate de alte forme mai mari. Într-un text literar, unele expresii, adesea un singur cuvânt, unele semne ortografice, deşi ocupă puțin spațiu, sunt relevante pentru caracterizarea unui personaj, a stilului artistic.

2. Stocarea informației - memoria

Cunoştințele pe care le deține un elev se află stocate în memoria lui permanentă, o memorie de lungă durată, numită uneori „baza de cunoştințe". A învăța în accepțiunea cognitivistă înseamnă a integra informații noi în memoria permanentă. Psihologia cognitivă acceptă existența unor modele diferite ale memoriei: a) memorie episodică şi semantică; b) memorie senzorială/ de lucru şi memorie de lungă durată.

Memoria episodică conține informații personale, biografice: "Am ascultat formația Iris sâmbătă."). Memoria semantică conține concepte, principii, reguli, imagini mentale, planuri de acțiune: „Iris este numele unei zeități egiptene!" „Irisul este o parte a ochiului" „Irisul este o plantă". Conținutul memoriei poate fi divizat în **cunoştințe declarative** (concepte, idei, imagini) şi **cunoştințe procedurale** (sisteme de reguli pentru efectuarea unei acțiuni mintale sau motorii).

Atkinson & Shiffrin (1968) au propus un model multietajat al memoriei, organizat pe trei registre/niveluri între care există relații funcționale: registrul senzorial, memoria de scurtă durată (de lucru sau operațională) şi memoria de lungă durată. **Registrul senzorial** conservă informația pentru a fi transmisă în alte etaje, dar această informație se poate pierde în mai puțin de o secundă, prin pierdere spontană sau prin apariția altor informații concurente. Acest etaj este selectiv, ceea ce ajută la protejarea sistemului psihic. La acest nivel acționează percepția care acordă semnificații stimulilor în funcție de cunoştințele deținute. Prin urmare, unele informații care apar în timpul lecției pot să filtrate chiar de la nivel senzorial, elevul neavând cunoştințe

care să-l ajute în interpretarea stimulilor. Şi din cauza neatenţiei, elevul poate să nu sesizeze unele elemente foarte importante din perspectiva profesorului.

Memoria de scurtă durată / de lucru (MSD) are conţinuturi activate din memoria de lungă durată şi din memoria senzorială care pot fi reţinute pe termen nedeterminat. Volumul memoriei de scurtă durată este de 7±2 elemente, şapte fiind considerat „numărul magic" (Miller, 1956). MSD operează la nivel conştient, prelucrează informaţiile filtrate prin analizatori şi le integrează în structura cunoştinţelor anterioare. Pentru a creşte volumul MSD în învăţare, informaţiile vor fi organizate, dar organizarea este diferită de la un elev la altul în funcţie de semnificaţiile personale atribuite stimulilor.

Exemple

Şirul de cifre 0601198217 poate reprezenta pentru un elev data naşterii – ziua, luna, anul, ora, pentru altul poate fi numărul de telefon etc. Pentru a favoriza formarea de unităţi cu semnificaţie care se păstrează şi se reproduc uşor, profesorul va căuta să lege ceea ce se învaţă cu experienţa de viaţă a elevilor săi şi apoi îi va învăţa să realizeze ei înşişi astfel de legături.

Memoria de lungă durată (MLD) are conţinuturi conştiente sau inconştiente care pot fi stocate pe toată durata vieţii sau pierdute. Ea poate fi episodică şi semantică. În funcţie de nevoile învăţării, din această bază de date se extrag informaţii, realizând recunoaşterea sau reproducerea. Reproducerea cunoştinţelor depăşeşte recunoaşterea, construind o copie a informaţiei şi ea se produce mai rapid dacă informaţia este organizată în memorie. Pentru eficientizarea învăţării se recomandă o uşoară supra-învăţare, încurajarea înţelegerii şi recursul la rezolvarea de probleme, organizarea de activităţi de repetare. Îndemnul de a repeta, adresat elevilor este ineficient! Profesorul va organiza activităţi de recapitulare şi îi va învăţa pe elevii cum să-şi organizeze timpul şi cum să repete.

Neutilizarea informaţiei memorate conduce la ştergerea ei, observabilă în primele zile/ ore după învăţare. Dintre cauzele uitării s-au menţionat în psihologia cognitivă: neutilizarea informaţiei, experienţele negative pe care subiectul încercă să le uite, interferenţa/ contaminarea informaţiilor, reorganizarea informaţiei. Unele abilităţi odată formate, se susţine în psihologia cognitivă nu se uită (a schia, a merge cu bicicleta) iar informaţia memorată nu se pierde integral. Pentru a explica această situaţie s-a apelat la motivaţia subiectului: pentru ca informaţia aflată la un moment dat în memoria de lucru (în timpul rezolvării diverselor sarcini, antrenamente, exerciţii) să treacă în memoria de lungă durată este necesar ca elevul să fie motivat.

Numai pentru pasionaţi ...

Uitarea defensivă este o uitare motivată prin impactul afectiv negativ, prin anxietatea asociată informaţiei memorate. Când experienţa negativă este accentuată, poate interveni chiar amnezia parţială sau totală.

Interferenţa acţionează drept cauză a uitării, fiind retroactivă sau

proactivă. Este retroactivă când noile informații le influențează negativ pe cele existente (Învățarea teoriei socioconstructiviste poate influența negativ cunoştințele studentului privind teoria constructivită datorită asemănărilor dintre ele şi sublinierii insuficiente a deosebirilor acestora) şi proactivă, când informațiile deja achiziționate le influențează pe cele noi (unele reguli gramaticale din limba maternă contaminează regulile noi, specifice unei limbi străine, mai ales în perioada inițială a studiului).

Să ne reamintim...

Percepția este poarta de intrare a informațiilor care vor fi prelucrate ulterior la nivelul proceselor superioare – memorie logică, gândire, imaginație.
În predare-învățare, se va urmări ca elementele relevante să treacă în primul plan al percepției şi să se organizeze în structuri cu sens. Supraîncărcarea cognitivă este nocivă pentru învățare.
Neutilizarea informației memorate conduce la ştergerea ei, dar există şi abilități care, o dată formate, nu se uită.

Aplicații

Identificați în cursul de *Psihologia educației*, modalități de subliniere a informației relevante şi de organizare a ei în structuri mai uşor de memorat.
Elaborați un text pe o pagină A4 în acord cu cerințele învățării relative la percepție şi memorie.

3. Reprezentarea cunoştințelor

Conceptul *reprezentare* are un înțeles diferit în psihologia cognitivă față de psihologia tradițională, numind orice reflectare pe plan mintal a realității externe. Pentru reprezentarea cunoştințelor, a informației, se utilizează două coduri: imaginile (imagistica mentală) şi cuvintele (procesarea verbală).

Exemple

Cuvântul "învățare" este o reprezentare a învățării în şcoală sau în familie care se poate exprimată printr-o **etichetă verbală**. Închipuiți-vă un copil care aşezat la masa de lucru, cu capul uşor aplecat asupra caietului de teme. **Imaginea mentală** apărută este tot o reprezentare.

Reprezentarea este elementul central al procesării informației, procesare numită cotidian "gândire". Imaginea vizuală nu este o fotografie stocată în memoria umană. În timp ce fotografia este dependentă de proprietățile vizuale ale obiectelor reale, imaginile mentale au un grad mai

mare de generalitate, sunt dependente până la deformare de cunoştinţele subiectului (Anderson, 1985, apud Elliott, 2000). Deformările cunoştinţelor sunt frecventă şi amuză uneori pe cunoscători care le numesc „perle ale elevilor”. Studiul „perlelor cognitive” este util pentru cunoaşterea obstacolelor în învățare şi organizarea mai adecvată a predării-învățării.

Exemplu

Anderson a demonstrat afirmația de mai sus prin următorul experiment: a prezentat subiecților din două grupuri, două cercuri legate printr-un segment de dreaptă. Unui grup i-a comunicat că imaginea este a unei haltere, celuilalt că este imaginea unor ochelari. La reactualizare, subiecții din primul grup îngroşau sau dublau linia de legătură dintre cercuri, ceilalți o curbau uşor.

Concluzia psihologului a fost că informațiile pe care la are subiectul îi deformează, în anumite limite, amintirile despre proprietățile fizice ale obiectelor. Această deformare nu este prezentă într-o fotografie.

3.1. Categorizarea

În condițiile bombardamentului informațional cotidian, omul se adaptează grupând stimulii similari şi reacționând asemănător la cei aflați într-un grup. Acest proces s-a numit categorizare. Avantajele categorizării au fost subliniate acum o jumătate de secol de J. Bruner *et al*. în lucrarea “*A study of Thinking*”.

Categorizarea:

- reduce complexitatea mediului ambiant, subiectul reacționând nu la fiecare obiect separat, ci la o clasă;
- permite identificarea unui obiect prin plasarea lui într-o categorie (Iată un măr!);
- micşorează nevoia de învățare, de adaptare continuă; când se identifică un obiect ca aparținând unei clase, se conchide că el posedă însuşirile clasei;
- oferă suport pentru activități - la vederea unui semn de circulație care indică obligatoriu la stânga, şoferii nu virează la dreapta;
- încurajează ordonarea claselor şi stabilirea de relații între ele; după ce un obiect a fost identificat ca triunghi, el este plasat şi în categoria “poligoane” şi relaționat prin opoziție cu categoria “linii curbe”.

Exemplu

Întâlnirea termenului “pasăre” readuce în mintea subiectului (fără a fi nevoie de prezența în câmpul perceptiv a unei anumite păsări) caracteristici comune vrăbii, piţigoiului, berzei sau găinii: are aripi, depune ouă, de regulă, zboară etc. Pe baza acestor caracteristici se fac predicții asupra comportamentului fiecărui exemplar al clasei: dacă mă apropii de un porumbel, probabil va zbura. Acest mod de procesare a informației s-a numit categorizare.

3.2. Concept şi prototip

Reprezentările posibile ale unei categorii sunt conceptul şi prototipul, ambele diferite de eticheta lingvistică ataşată. Conceptul este o reprezentare exprimată printr-o definiție care cuprinde **proprietățile necesare şi suficiente ale unei categorii** (Miclea, 1999, p. 145). Fiecare concept are o expresie lingvistică succintă, o etichetă verbală, numită termen în logică. Exemple: poligonul este o linie frântă închisă, romanul este o specie literară în proză, de mare întindere.

Aplicații

Desenați un fruct! Întrebați pe colegii dv. ce au desenat. Veți fi surprinşi constatând că mulți, foarte mulți au acelaşi desen – un măr.

Notați 4-5 însuşiri care vă vin în minte când auziți cuvântul „spaniol”; comparați-le cu ale colegilor dv. Ce constatați?

Prototipul este elementul considerat tipic pentru o categorie. El poate fi:

- **un exemplar real** al categoriei, care apare cu cea mai mare frecvență când se cer exemplificări ale respectivei clase; anterior, este foarte probabil ca dv. şi mulți dintre colegi să fi desenat un măr, prototipul pentru fruct în numeroase culturi.
- **un exemplar ideal**, un portret-robot, care însumează caracteristici ale celor mai multe elemente ale categoriei; ca exemplu prototipul pentru “nordic” este o persoană înaltă, cu ochi albaştri, păr blond. Prototipul nu este unic, ci poate varia în funcție de context.

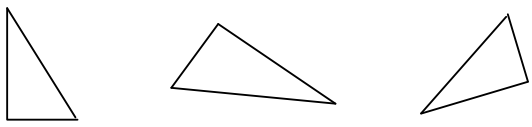
Implicații asupra învățării

Informațiile dobândite recent despre prototip şi concept se pot folosi în predare – învățare.

- Prezentarea unei categorii se realizează sub formă de concept şi de prototip.
- Construirea rețelelor semantice şi propoziționale este esențială în învățare.
- O categorie trebuie inclusă în rețele şi utilizată în învățare.
- Prototipul este uneori mai uşor de evocat decât conceptul, deci formarea lui este necesară; formarea prototipului nu este suficientă, deoarece el nu este unic ci variază după context, defavorizând uneori înțelegerea.

Exemplu

Prototipul pentru triunghiul dreptunghic este cel din desenul A. Dacă elevilor nu li s-au oferit suficiente exemple, vor avea dificultăți în recunoaşterea altor triunghiuri dreptunghice (B şi C). În acest caz, prototipul poate defavoriza înțelegerea.



A B C

- Conceptul este necesar în judecăți și raționamente, clarifică gândirea, facilitează învățarea și rezolvarea de probleme, sprijină memorarea și reactualizarea.
- Conceptul și prototipul nu sunt exclusive; preferința pentru unul sau altul în învățare este dependentă de stilurile cognitive, de vârsta celor care învață sau de tipul categoriei reprezentate.
- În predare se va respecta specificul vârstei relativ la utilizarea prototipului sau conceptului: prototipul este specific copilăriei, conceptul este prezent mai ales la persoanele instruite, dar ambele coexistă la adult.

Exemplu

Pentru categoriile abstracte, este preferabilă, uneori singura posibilă, reprezentarea prin concept (de ex. ființă), pe când categoriile naturale se reprezintă, de preferință, prin prototip (de ex. școlar), iar alte categorii au o reprezentare dublă (fruct, patruped, patrulater).

- În predare, în locul unor liste lungi de atribute se vor prefera exemplele, prototipul fiind mai ușor de evocat. Pentru că utilizarea prototipului în locul conceptului conduce la fixitate funcțională, se vor varia exemplele pentru a se extrage trăsături generale. Prototipul poate ghida rezolvarea de probleme prin căutarea în memorie a unei probleme asemănătoare. Eșecul în rezolvare conduce pe unii elevi la reorientare asupra conceptului, pe alții îi blochează.

Conceptele nu se reduc la simbolurile lor, la etichetele lingvistice care le exprimă, esențială este **semnificația**. Formarea corectă a conceptelor nu este ușoară. Ea necesită achiziția etichetei lingvistice, a definiției, exemplelor și contraexemplelor; conceptele trebuie organizate în rețele, prin stabilirea relațiilor de ordonare. Și în evaluare se vor solicita sarcini prin care elevii să definească, să explice, să stabilească noțiuni subordonate și supraordonate, să rezolve probleme, să demonstreze în moduri variate stăpânirea unui concept.

Să ne reamintim ...

Reprezentările posibile ale unei categorii sunt conceptul și prototipul.

Pentru elevi, prezentarea unei categorii se realizează sub formă de concept și de prototip. Prototipul este elementul considerat tipic pentru o categorie și poate fi un exemplar real sau ideal al categoriei date. Conceptul se exprimă printr-o definiție care cuprinde proprietățile necesare și suficiente ale unei categorii. La elevii mai mici, conceptele sunt foarte rare și incomplete, dar prototipul este frecvent. Din caracteristicile prototipului și conceptului se pot extrage recomandări utile pentru proiectarea și implementarea învățării.

3.3. Organizarea cunoștințelor

Conceptele se integrează în structuri organizate pe baza a două tipuri de relații: relații de incluziune ierarhică și relații parte–întreg (Crahy, 2009, p. 371). Relația de incluziune

organizează cunoştinţele în reţele semantice şi propoziţionale, relaţia parte întreg organizează cunoştinţele în scheme şi scripturi.

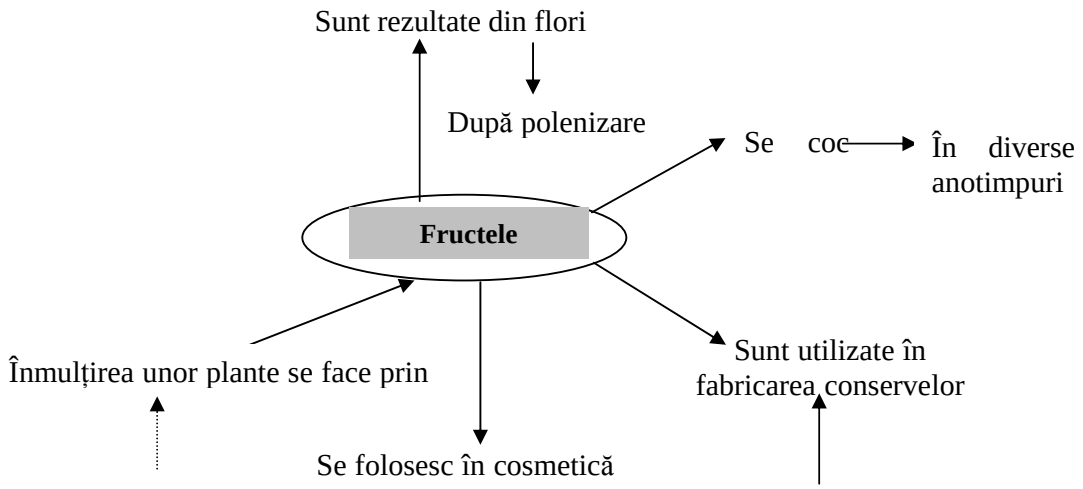


Fig. 3. *Reţea propoziţională*

Reţele semantice şi propoziţionale

Reţele semantice sunt un mod de organizare a cunoştinţelor declarative pe bază de noduri şi arce, unde fiecare nod este un concept şi fiecare arc o relaţie între două concepte (relaţie de subordonare ori de supraordonare) sau între un concept şi proprietăţile lui (relaţia de predicaţie) (Miclea, 1999, p. 247). Reţelele semantice pot fi reprezentate grafic sub formă de arbori.

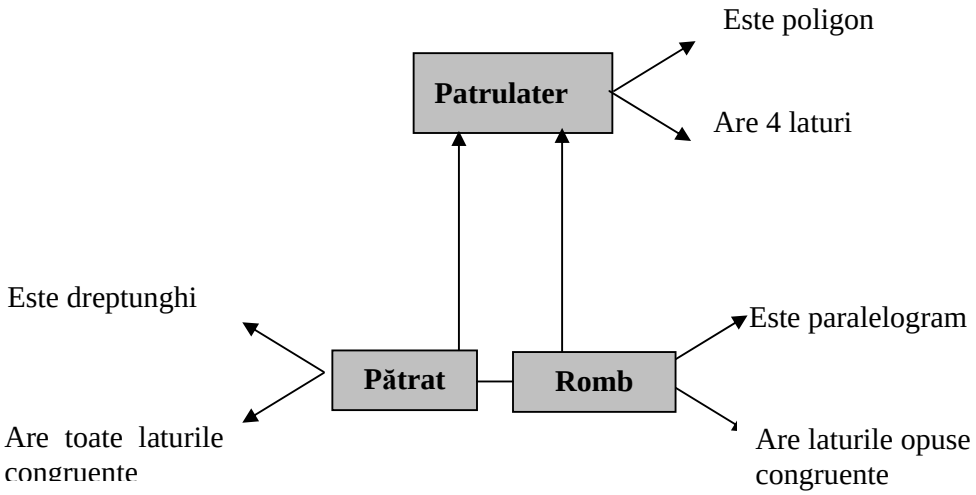


Fig. 2. *Reţea semantică*

Reţelele semantice descriu modul de organizare a cunoştinţelor în memorie, dar sunt adecvate şi pentru modelarea în predare-învăţare a organizării cunoştinţelor din domenii bine structurate, deci pentru a uşura învăţarea (fig. 2).

Rețelele propoziționale constituie un mod de organizare a cunoştinţelor exprimate în propoziții, care poate fi reprezentat printr-un graf, alcătuit din noduri aflate în conexiune (fig. 3). Integrarea unui concept nou în rețele deja constituite este utilă pentru a creşte trăinicia păstrării şi a aprofundarea înțelegerii.

Organizarea, la nivel mintal, a cunoştinţelor sub formă de rețele semantice şi propoziționale influențează activitatea de predare-învățare:

- este necesară organizarea de experiențe de învățare în care elevul să întâlnească obiecte similare şi a unor situații din a căror analiză să se desprindă exemple relevante, prototipul unei noțiuni;
- să se prezinte exemplele variate pentru a permite extragerea de note specifice;
- după definirea unui concept să fie pus în relație cu conceptele subordonate şi supraordonate;
- să se favorizeze organizarea noțiunilor în rețele.

Scenariul

Scenariul sau scriptul este o modalitate de organizare a cunoştinţelor despre evenimente organizate serial, corespunzătoare unui context. Este constituit din scene (unități de evenimente grupate) absolut necesare. Scenariile organizează atât memoria semantică, cât şi pe cea episodică (despre propria persoană, viață). Modul în care sunt organizate informațiile influențează memorarea, dar putem să optimizăm memorarea elevilor sau pe cea proprie prin reorganizări mai adecvate.

Exemplu

A da un telefon, a aplica un test psihologic, a verifica studenții în scris presupun cunoştințe organizate în scenarii. Scenariul pentru a vorbi la telefon include acțiuni între care se stabilesc relații temporale: formezi numărul, apelezi, vorbeşti, închizi. Un scenariu este constituit din macroacțiuni invariabile (nucleul tare) şi acțiuni terminale – acțiuni care se pot modifica în anumite limite: pentru a vorbi la telefon, este posibil, şi necesar uneori, să măreşti volumul.

Modelele de organizare a cunoştinţelor în memorie sunt complementare, se pare că nu există un model unic. Ele nu sunt simple ipoteze, ci au fost validate experimental. Existența unor mecanisme diferite de organizare a cunoştinţelor are consecințe didactice importante pentru că impune utilizarea unor moduri de predare-învățare-evaluare diversificate. La unele discipline, organizarea cunoştinţelor se face preponderent în rețele (geometrie, chimie), la altele în scenarii (istorie, metodologia evaluării, psihologia experimentală).

Să ne reamintim...

Conceptele se integrează în structuri de rețele semantice şi propoziționale sau în scheme şi scripturi.

Modul în care sunt organizate informațiile influențează memorarea, dar putem să optimizăm memorarea prin reorganizări mai adecvate. Deoarece există moduri de organizare diferite a cunoştințelor, este necesar ca educatorul să folosească modalități de predare variate.

Modelele de organizare a cunoştințelor în memorie sunt complementare. Profesorul va antrena elevii atât în realizarea de rețele semantice, propoziționale cât şi de scenarii.

Aplicații

Organizați conceptele categorizare, concept, prototip într-o rețea semantică.

Construiți o rețea propozițională pentru conceptul „prototip".

Concepeți un scenariu pentru a forma elevilor de clasa a IV-a conceptul de triunghi dreptunghic.

4. Formarea cunoştințelor procedurale

Cunoştințele procedurale sunt cunoştințe despre ceea ce ştim să facem (capacități motrice sau intelectuale) şi se învață după ce au fost exersate. În psihologia tradițională erau cunoscute sub numele de deprinderi. Ele sunt reprezentate în memorie sub formă de "reguli de producere": asocieri între mai multe condiții (condițiile definesc circumstanțele în care se produc acțiunile şi includ scopurile subiectului şi reprezentarea problemei) şi una sau mai multe acțiuni (motorii sau intelectuale) (tab. 1).

	Deprinderi intelectuale	**Deprinderi motorii**
Condiții (dacă)	Identific o împărțire. Scopul meu este de a afla câtul.	Identific necesitatea de a pregăti micul dejun. Scopul meu este să prepar o omletă.
Acțiuni (atunci)	Reperez cel mai mare număr. Extrag numărul cel mai mic din cel mare, de mai multe ori. Numărul de extrageri reprezintă câtul.	Caut ingredientele necesare. Fac amestecul propus de rețetă. Execut toate operațiile, în ordinea dată. Ceea ce am obținut este omleta.

Tab. 1 Cunoştințe procedurale

Regulile de producere variază după gradul de generalitate şi de automatizare: unele sunt specifice, se aplică în situații standard (verificarea validității unei inferențe), altele sunt adaptabile, se folosesc într-o diversitate de contexte (elaborarea unei compoziții).

Regulile specifice nu sunt conştientizate total, se declanşează automat, sunt “rutine”, permițând eliberarea unui spațiu din memoria de lucru care este cedat procedurilor de nivel înalt (raționamente, decizii). În psihologia cognitivă, elaborarea deprinderilor intelectuale parcurge următoarele etape: etapa cognitivă, etapa asociativă, etapa autonomizării (Anderson, 2000, pp. 280-282).

Etapa cognitivă este caracterizată prin absența automatizării regulilor de producere, absență care măreşte efortul pentru realizarea sarcinii. Sunt actualizate cunoştințele declarative necesare pe care subiectul le traduce în condiții şi reguli de acțiune. Din acest motiv, este necesar controlul conştient al fiecărei etape de execuție, control ce solicită resurse şi este urmat de oboseală.

Etapa asociativă presupune transformarea secvenței de acțiuni care au fost inițial ghidate conştient, într-o secvență de acțiuni ghidate automatizat. Indicii conştienți sunt eliminați, pe rând. Derularea activității se face de la sine, elevul nu se mai opreşte pentru a reflecta.

Etapa autonomă este rezultatul celei anterioare. Execuția devine tot mai precisă şi mai rapidă. Când proceduralizarea este finalizată, subiectul nu se mai opreşte pentru a reflecta la ceea ce va face. Controlul conştient aproape dispare, execuția este rapidă şi precisă, se consumă resurse puține. Proceduralizarea este efectul formării unei deprinderi şi se identifică cu procesul de comutare a utilizării explicite a cunoştințelor declarative în aplicare directă a cunoştințelor procedurale (Anderson, 2000, p. 290).

Spre deosebire de cea clasică, perspectiva cognitivistă asupra formării deprinderilor propune ca, atunci când elevi nu sunt capabili să aplice o regulă, să se verifice schemele de cunoştințe declarative care permit declanşarea procedurilor.

Exemplu

Mulți elevi cunosc formula de calcul a ariei unui triunghi şi o aplică dacă se dă măsura bazei şi a înălțimii. Nivelul de reuşită scade foarte mult dacă li se cere să măsoare baza şi înălțimea unui triunghi. Scăderea reuşitei este mai mare dacă tipurile de triunghiuri alese sunt mai depărtate de prototipul clasei (de pildă sunt obtuzunghice ori au vârful orientat în josul paginii).

Astfel de situații impun educatorului să investigheze în detaliu cunoştințele declarative ale elevilor relative la elementele necesare calculării ariei: definiția înălțimii, a bazei, modul de construcție al perpendicularei.

Cunoaşterea modului de formare a cunoştințelor procedurale permite abordarea unei probleme noi cea a relației dintre prelucrările controlate şi prelucrările automatizate în învățare. Prelucrările controlate, considerate avantajoase de mulți educatori prezintă numeroase dezavantaje în realitate: sunt lente, costisitoare, inhibă alte prelucrări, mai ales la vârste mici. Cele automatizate sunt rapide, puțin costisitoare, nu inhibă alte prelucrări, dar pot conduce la erori.

5. Rezolvarea de probleme

Şcoala contemporană are un scop a cărui realizare este incompletă încă: a învăța pe elevi să rezolve probleme, să construiască raționamente. Capacitatea de a rezolva probleme este dependentă de înțelegerea noilor date şi de mobilizarea cunoştințelor anterioare Deşi ideea este veche, mijloacele ei de realizare sunt insuficiente sau nepotrivite încă.

Studiile asupra modalităților de rezolvare a problemelor de către experți şi novici arată că diferențele nu sunt date de superioritatea metodei de a extrage concluzii, ci de „o cunoaştere aprofundată a organizării cunoştințelor" (Crahy, 2009, p. 389). Un punct critic al rezolvării îl constituie reprezentarea problemei, reformularea ei astfel încât să fie compatibilă cu structura cunoştințelor elevului. Reformularea problemei este însoțită de activarea unui model mintal care prezintă cea mai mare asemănare cu noua problemă. Modelul mintal permite formularea de ipoteze, verificarea lor şi, în ultimă instanță, compatibilitatea cu modelul ales. Când pentru rezolvare se activează un model, o reprezentare inadecvată, dar care a avut succes într-o altă situație, rezolvitorul dă dovadă de „**fixitate funcțională**".

Mai multe experimente au demonstrat existența fixității funcționale. Dunker (1945) a oferit participanților trei obiecte: o lumânare, o cutie cu pioneze şi o cutie cu chibrituri. Le-a cerut să fixeze lumânarea care arde, de perete, într-o poziție sigură. Unii subiecții găsesc cu dificultate soluția deoarece nu pot să treacă pentru funcția cunoscută de mult a cutiei, de la container pentru pioneze la suport pentru lumânare (apud Anderson, 2000, p. 267).

Rezolvarea problemelor impune asocierea cunoştințelor declarative şi procedurale, contextualizate, adecvate unei situații particulare. Prin urmare, educatorul trebuie să intervină pentru a favoriza organizarea cunoştințelor elevilor folosind rețele, hărți conceptuale care să evidențieze relațiile dintre noțiunile vechi şi cele noi. Rezolvarea este favorizată de reflecția asupra propriei funcționări cognitive care permite controlul cunoştințelor generale (psihologice) şi al celor specifice unui domeniu (tema va fi reluată la metacogniție).

Să ne reamintim...

Cunoştințele procedurale privesc ceea ce ştim să facem, la nivel motric sau intelectual. Ele se învață după ce au fost exersate. Cunoştințele procedurale sunt reprezentate în memorie sub formă de "reguli de producere" care sunt asocieri între mai multe condiții şi una sau mai multe acțiuni motorii sau intelectuale.

Regulile specifice se declanşează automat, sunt "rutine", permițând eliberarea unui spațiu din memoria de lucru care este cedat procedurilor de nivel înalt.

Compararea rezolvării problemelor de către experți şi novici arată că diferențele sunt date de „o cunoaştere aprofundată a organizării cunoştințelor" şi de asocierea cunoştințelor declarative cu cele procedurale.

Fixitatea funcțională numeşte tendința oamenilor de a-şi reprezenta obiectele ca având funcții precise, care permit rezolvarea unor probleme cunoscute.

Această tendință îi împiedică să găsească uşor alte funcții, alte întrebuințări ale obiectelor cunoscute.

Rezumat

Pentru a învăța este necesar ca individul să comunice cu mediul înconjurător, să primească informații pe care ulterior le va transforma în cunoştințe. Poarta de intrare a informațiilor este percepția.

După ce au fost receptate, cunoştințele se stochează în memoria permanentă a elevului, o memorie de lungă durată. Elementul central al procesării informației este reprezentarea realizată ca prototip şi/sau concept. Conceptele se integrează în structuri organizate pe baza a două tipuri de relații: relații de incluziune ierarhică şi relații parte–întreg. Relația de incluziune permite organizarea cunoştințelor în rețele semantice şi propoziționale, cea parte întreg – în scheme şi scripturi. Rețele semantice iau forma unor arbori, rețele propoziționale sunt reprezentate ca grafuri. Scenariul/ scriptul este o modalitate de organizare a cunoştințelor despre evenimente organizate serial, corespunzătoare unui context. Existența unor mecanisme diferite de organizare a cunoştințelor are consecințe didactice importante pentru că impune utilizarea unor moduri de predare-învățare-evaluare diversificate. La unele discipline, organizarea cunoştințelor se face preponderent în rețele (geometrie, chimie), la altele în scenarii (istorie, psihologie).

Test de evaluare a cunoştințelor

1. Organizați zece concepte din tema anterioară (tema nr. 5) sub formă de rețea semantică.

2. Alegeți un subcapitol din tema *Factorii cognitivi ai învățării* şi organizați informația sub formă de rețea propozițională.

3. Stabiliți asemănări şi deosebiri între rețelele semantice şi rețelele propoziționale.

4. Comparați perspectiva cognitivistă asupra formării deprinderilor cu perspectiva clasică.

5. Analizați critic definiția cognitivistă a învățării: *„Învățarea constă în stocarea informației în memoria de lungă durată.”*

6. Pe baza informațiilor dobândite prin studiul acestei unități de învățare, extrageți recomandări pentru o predare-învățare eficientă. Organizați-le sub formă de scenariu, aplicându-le la o temă de predare pe care o alegeți dv.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

SUCCES ŞCOLAR ŞI EŞEC ŞCOLAR

Cuprins

1. Introducere 107
2.Obiective 107
3. Durată 107
4. Conținutul
1. *Abordări ale rezultatelor şcolare* *108*
2. Eşecul şcolar *111*
3. Situații de risc pentru eşecul şcolar *114*
4. Sindromul de suprarealizare/ subrealizare *119*
5. Abandonul şcolar *119*
5. Rezumat 120
6. Probă de evaluare 121
7. Temă de control……..…….121

1. Introducere

Unitatea tratează succesul şi eşecul şcolar, probleme esențiale ale psihologiei educației. După definirea acestora, sunt descrişi factorii de mediu şi personali, etapele eşecului şcolar şi câteva forme de eşec şcolar. Sunt abordate subrealizarea şi suprarealizarea şcolară. Importanța studierii acestei teme este dată de impactul ei asupra diagnosticării unor situații critice în care se află elevii, ceea ce constituie şi premisa unor intervenții eficace. Această temă, prin caracterul de sinteză, vă oferă posibilitatea unor reorganizări a cunoştințelor dobândite în unitățile de învățare anterioare.

2. Obiective

După parcurgerea acestei unități de curs, studenții vor fi capabili:

- să identifice diverse tipuri de eşec şcolar;
- să analizeze factori ai succesului/ eşecului şcolar, în cazuri individuale;
- să compare sindromul de subrealizare cu cel de suprarealizare;
- să stabilească legături între informațiile din acest capitol şi alte capitole.

3. Durata medie de parcurgere a acestei unități de învățare este de 3 ore.

1. Abordări ale rezultatelor şcolare

Analiza calitativă a rezultatelor şcolare relevă existența unor niveluri diferite în care extremele sunt eşecul şcolar şi succesul şcolar. Eşecul şcolar, fenomen caracteristic pentru anumite etape ale evoluției societății, a fost abordat din perspective diverse: ca fapt pedagogic, ca injustiție socială ori ca risipă de resurse (Jigău, 1998). Abordarea ca **fapt pedagogic** a fost impusă de democratizarea învățământului şi de generalizarea gimnaziului. În prima jumătate a secolului al XX-lea, eşecul şcolar constituia norma, iar reuşita – excepția. Deceniile opt şi nouă au impus perspectiva sociologică asupra eşecului şcolar interpretat ca **act de injustiție socială**, datorată accesului diferit al claselor sociale la educație, inegalității reale a şanselor. Ulterior, eşecul şcolar a fost privit ca **risipă de resurse**, elevii care nu reuşesc să învețe fiind considerați indivizi în care societatea investeşte ineficient. Interpretarea succesului/ insuccesului şcolar depinde de criteriul de referință propus care a variat de la un cercetător la altul, variația în practica pedagogică fiind şi mai mare.

Exemple

Pentru aprecierea succesului/ insuccesului s-au utilizat drept criterii:

- nivelul minim al cerințelor unui program educativ;
- nivelul mediu, general acceptat şi atins (norma națională, exprimată explicit în norma de test sau implicit în programele şcolare);
- nivelul fixat de profesor pentru o secvență didactică şi un grup-clasă;

potențialul elevului**.**

Nivelul superior al rezultatelor şcolare, în care obiectivele sunt atinse ori depăşite este numit succes şcolar. Semnificațiile succesului şcolar sunt variate:

- la debutul unei activități de învățare este scop şi devine la finalul ei, rezultat;
- este un indicator al calității prestației profesorului, al eficienței activității de predare şi al reputației şcolii (Vogler, 2000).
- pentru elev, este sursă a unei imagini de sine favorabile şi element motivațional şi un indicator al aptitudinilor elevului, al atitudinilor față de activitatea şcolară şi al nivelului său de aspirație (Salade, 1983).

Aplicații

Selectați un articol din presa centrală sau locală privind succesul sau insuccesul şcolar şi identificați perspectiva din care este abordat: pedagogică, ca injustiție socială ori ca risipă de resurse

1.1. Factorii personali ai succesului şcolar

Cele mai numeroase cercetări asupra succesului şcolar grupează factorii acestuia în trei grupuri: factori care țin de mediul familial, de mediul şcolar şi de elev (factori individuali), cea mai mare pondere fiind atribuită mediului şcolar. Factorii personali / individuali ai succesului şcolar pot fi grupați în: factori biologici (stare de sănătate bună, dezvoltare fizică armonioasă) şi factori psihologici (cognitivi şi non- cognitivi).

Exemple

Factorii cognitivi cei mai importanți par a fi nivelul de inteligență cel puțin mediu, bune calități ale memoriei şi imaginației, dezvoltarea limbajului, nivelul înalt de operaționalizare a cunoştințelor, capacitatea de aplicare a acestora, flexibilitatea gândirii.

Factorii non-cognitivi implicați preponderent în succesul şcolar sunt motivația favorabilă învățării (interesele cognitive puternic dezvoltate, nivelul de aspirație înalt, dar realist), atitudinea pozitivă față de şcoală, încrederea în instituția şcolară, stimă de sine înaltă. La începutul şcolarității mai ales, dar cu ecouri şi în următorii ani, acționează factorul „maturizare a copilului" definit ca dezvoltarea armonioasă în plan cognitiv, socio-afectiv, volitiv, fizic**.**

Cercetările privind succesul şcolar arată că factorii cognitivi explică doar 40-60% din performanțele elevilor, restul fiind atribuit celor non-cognitivi (Husen, 1975, apud Jigău, 1998). Deşi ponderea factorilor non-cognitivi este ridicată, ea nu rămâne constantă, variind după fazele de dezvoltare psihologică a copilului sau după cerințele şcolii, relația fiind neliniară. Astfel, performanța unui elev într-o sarcină este dependentă direct de intensitatea motivației doar dacă sarcina este simplă; în sarcinile complexe, după atingerea punctului critic, dacă motivația continuă să crească, rezultatele încep să scadă. Unele studii arată că imaginea de sine pozitivă este un factor al reuşitei şcolare (Bawa, 2007) al relațiilor interpersonale şi al dezvoltării globale a copilului (Harter, 2000), altele că imaginea de sine pozitivă este rezultat al bunelor performanțe şcolare (Calsyn & Kenny, 1977). Exista studii care evidențiază tendința, la elevii aflați în eşec şcolar de a-şi supraevalua calitățile (Cocoradă, 2004; Zanone & al., 1988).

1.2. Factorii de mediu în succesul şcolar

Mediul include atât mediul familial cât şi pe cel şcolar şi comunitar. Într-o accepțiune mai largă în mediu sunt incluşi şi factori fizici, geografici: distanța până la şcoală, clima ținutului, relieful, corelarea acestora cu organizarea activităților şi structura anului şcolar etc.

Mediul familial

Mediul familial influențează rezultatele şcolare prin nivelul ridicat de instrucție al părinților, prezența atitudinilor pozitive față de şcoală, nivelul de aspirație al acestora relativ la

evoluția copilului. Prezența resurselor materiale care să permită susținerea şcolarizării, limbajul părinților apropiat de cel utilizat în şcoală - aşa-numitul „cod elaborat”, frecventarea instituțiilor culturale (muzee, teatre, biblioteci etc.), un sistem de valori similar celui specific şcolii – favorizează succesul copilului.

Coeficienții de corelație dintre statusul socio-economic al familiei şi reuşita şcolară a copiilor se situează între 0,2 şi 0,3 (Jigău, 1998). Printre primele anchete care au studiat reuşita şcolară a copiilor americani se află şi cea a lui Coleman (1966), ale cărei rezultate arată că ponderea cea mai mare în explicarea diferențelor de reuşită educațională o au variabilele care se referă la mediul familial, îndeosebi nivelul de instruire al părinților. Studii mai noi au contrazis aceste concluzii, arătând că performanțele elevilor sunt asociate mai puternic cu **climatul şcolar** decât cu statutul socioeconomic al familiei sau cu etnia (Hoy, 2000; Hoy & Hannum, 1997; Brookover *et al*., 1978).

Mediul şcolar

Mediul şcolar include mai mulți factori, din care cel mai important pare a fi cel constituit de caracteristicile corpului profesoral – studii, experiență didactică, relația afectivă pozitivă cu elevii, nivel înalt al aşteptărilor față de aceştia. Li se adaugă: modul de grupare a elevilor şi influențele din grupul şcolar – nivelul de aspirație al colegilor, statusul sociometric al elevului precum şi calitatea programelor şi a echipamentelor şcolare – număr de cărți pe elev, în biblioteci, prezența laboratoarelor, tipul de arhitectură şcolară.

Observarea şcolilor performante a relevat şi alți factori stimulativi ai reuşitei: dinamismul managerilor şcolari, stabilitatea personalului didactic şi sincronizarea eforturilor educatorilor care predau la aceeaşi clasă, etosul şcolii (Păun, 1999). Factorii enumerați nu acționează izolat, ei formează constelații în care, dezvoltarea mai puternică a unui factor compensează, diminuează ori să potențează acțiunea altor factori.

Să ne reamintim ...

Eşecul şcolar a fost abordat din perspective diverse: ca fapt pedagogic, ca injustiție socială ori ca risipă de resurse. Succesul şcolar este definit ca nivelul superior al rezultatelor şcolare, în care obiectivele sunt atinse ori depăşite.

Factorii succesului şcolar: factori de mediul familial, de mediul şcolar şi de elev (factori individuali/ personali). Factorii cognitivi explică doar 40-60% din performanțele elevilor. Coeficienții de corelație dintre statusul socio-economic al familiei şi reuşita şcolară a copiilor se situează între 0,2 şi 0,3.

Un factor controversat al performanței şcolare este imaginea de sine a elevului: imaginea de sine este influențată de rezultatele şcolare, le influențează sau le compensează pe cele slabe..

2. Eşecul şcolar

Numit şi insuccesul şcolar, nereuşită, eşecul şcolar desemnează nivelurile rezultatelor şcolare în care obiectivele nu sunt atinse, diferențiindu-se, după aria de cuprindere două forme, insucces parțial (electiv) sau insucces generalizat. Insuccesul electiv (parțial) numeşte situația în care numărul de obiective neatinse de către elev este mic (la una-două, trei discipline). În insuccesul generalizat, cunoscut şi sub numele de eşec şcolar, numărul obiectivelor neatinse este foarte mare (toate sau aproape toate materiile de studiu).

Indicatorii insuccesului şcolar sunt:

- în plan individual – numărul de absențe, abandonul şcolar, trăirea subiectivă a eşecului, dispreț față de propria persoană (Janosz, 1999; Weil, 1999, apud Auger *et al*., 2006);
- în planul instituției şcolare – rezultate slabe la examene şi concursuri, rată mare a repetenției;
- în planul extern şcolii – părăsirea şcolii după şcolaritatea obligatorie, întreruperea frecventă a şcolii, rata mare de şomaj, rata înaltă de analfabetism (Riviere, 1991, apud Jigău).

2.1. Etape ale eşecului şcolar

Etapele în evoluția eşecului şcolar sunt încetinirea ritmului, rămânere în urmă la învățătură şi eşecul şcolar. Ele constituie şi grade de insucces, diferențiate după gravitate (Radulian, 1978; Konopnicky, 1969; Meirieu, 1987).

Prima fază, **încetinirea ritmului de învățare**, se caracterizează prin apariția primelor dificultăți sub forma absenței înțelegerii pentru unele sarcini didactice, slabă participare la lecție sau în urmărirea explicațiilor profesorului. În plan afectiv, apar nemulțumiri ale elevului față de şcoală, îndoiala privind capacitățile proprii. Când „golurile" se măresc, interesul față de activitățile şcolare scade, slăbeşte dorința de a învăța. Este posibil ca această etapă să nu fie detectată de evaluările profesorului ori să fie considerată în evaluarea continuă o secvență normală în achiziția cunoştințelor.

În a doua fază, a **rămânerii în urmă**, se acumulează dificultăți, elevul nu mai poate participa la cea mai mare parte a activității şcolare, pe plan afectiv apărând aversiunea față de şcoală, evitarea îndeplinirii sarcinilor, uneori oscilații ale stimei de sine. Diagnoza fazei poate scăpa evaluării nesistematice.

A treia fază este de agravare şi constă în imposibilitatea de a răspunde cerințelor activității şcolare, urmată de generalizarea lipsei de cunoştințe. Pe plan afectiv sunt posibile două tipuri de manifestări:

- un simptom "pozitiv" din perspectiva evoluției personale a elevului, concretizat în revoltă contra autorității profesorilor, a normelor şcolare, a părinților; din păcate, acest comportament al elevului este sancționat mai puternic în practica şcolară de profesorul neavertizat;
- un simptom "negativ" exprimat prin retragere în sine, chiul, accentuare a neîncrederii în sine, imagine de sine nefavorabilă, indiferență față de şcoală, căutarea altor medii de afirmare. Această etapă este înregistrată de evaluare prin note total nesatisfăcătoare şi prin apariția sau

intensificarea încercărilor de remediere.

A **patra fază** este a validării pedagogice a eşecului, exprimată în decizii de corigență, repetare a anului şcolar, exmatriculare.

Evoluția nu este fatală, în oricare din etape fiind posibilă înlăturarea dificultăților, remedierea lipsurilor, reintegrarea elevului în grup, dar premisa unei evoluții favorabile este evaluarea frecventă a rezultatelor, a dinamicii învățării ce fundamentează un diagnostic corect şi acțiuni adecvate de remediere la nivelul social-afectiv sau/şi cognitiv. Investigația realizată de profesor vizează desprinderea a două tipuri de cauze care ar putea să determine eşecul şcolar: cauze tipice, comune unui grup de elevi sau unei categorii şi cauze particulare-specifice unui elev.

O diferențiere necesară din perspectiva evaluării, între ,,dificultate" şi ,,eşec" este propusă de Meirieu (1997):

- dacă lucrările elevului sunt incomplete, neîngrijite, dar demersul general este corect, iar elevul este neliniştit, solicită ajutor precis, concret în timp ce lucrează, atunci el se află în dificultate;
- dacă lucrările elevului sunt incoerente, acesta nu respectă consemnul sarcinii, este descurajat înainte de a începe să lucreze, solicită rar ajutorul pentru că nu vede la ce i-ar folosi, atunci se află în situație de eşec.

2.2. Factori ai eşecului şcolar

Factorii insuccesului şcolar au fost grupați, ca şi cei ai succesului în două categorii: factori individuali şi factori de mediu (şcolar şi familial). Factorii individuali cu cea mai frecventă acțiune sunt factori biologici (oboseala, tulburările de sănătate) şi factori psihologici. Factorii psihologici non-cognitivi sunt imaturitatea şcolară, lipsa de pregătire pentru şcoală rezultată din nefrecventarea grădiniței, atitudinea negativă față de şcoală indusă uneori de părinți sau bunici, inadaptabilitatea şcolară, orientare extrinsecă a motivației, controlul executiv insuficient, stima de sine şi autoeficiență scăzute, un loc extern al controlului.

La începutul şcolarității mai ales, dar cu ecouri şi în următorii ani, acționează factorul „maturizare a copilului" definit ca **dezvoltarea armonioasă în plan cognitiv, socio-afectiv, volitiv, fizic**. În general, se consideră că gradul de maturizare bio-psiho-socială a copilului este un bun predictor al succesului şcolar (Kulcsar, 1978).

Numai pentru pasionați...

Imaturitatea şcolară poate fi o imaturitate armonică sau disarmonică. Imaturitatea armonică este caracterizată de dezvoltarea inteligenței, afectivității, voinței la acelaşi nivel, dar mai înceată decât a copiilor de aceeaşi vârstă. Se recuperează în 1-2 ani Imaturitatea disarmonică desemnează dezvoltarea inegală a diferitelor funcții psihice. Ca exemplu, unii elevii au un nivel intelectual ridicat, dar slaba toleranță la frustrare ori capacitatea redusă de comunicare cu persoanele străine. Aceste caracteristici acționează defavorabil față de factorii cognitivi, conducând la eşec.

Factorii cognitivi ai insuccesului şcolar sunt:

- nivelul scăzut al inteligenței, deficiențe senzoriale;
- slaba dezvolatre a gândirii abstracte;
- lacune deosebit de mari în cunoştințele anterioare;
- întârzieri în dezvoltarea structurilor cognitive generale, a strategiilor cognitive şi metacognitive, utilizarea deficitară a funcțiilor cognitive şi a comunicării; studii realizate în ultimul deceniu al secolului trecut subliniază importanța decisivă a structurilor cognitive ale elevului în obținerea performanțelor şcolare;
- reprezentări neadecvate ale activităților şcolare şi ale şcolii.

Exemple

Factorii non-cognitivi implicați preponderent în insuccesul şcolar sunt slaba motivație pentru învățare (nivelul de aspirație scăzut, nerealist), atitudinea de respingere a şcolii, neîncrederea în instituția şcolară.

Factori familiali care favorizează insuccesul şcolar includ conflictele intrafamiliale, reacțiile neadecvate ale părinților la unele tulburări minore de comportament ale copilului, - supraprotecția sau neglijarea copilului, atitudini defavorabile față de şcoală. Nivelul scăzut de instrucție al familiei, mediul defavorizant (atât mediul socio-cultural al familiei cât şi mediul în care se află şcoala, ultimul fiind numit handicap cultural) (Jigău, 1998; Kulcsar, 1978; Gilly, 1969) ca şi un nivel scăzut al aspirațiilor şcolare, valori şi norme diferite de ale şcolii sunt asociate insuccesului. Unele cercetari afirmă că mai ales elevii din şcoala primară, proveniti din medii defavorizate au mai puține şanse de reuşită, că abandonul şcolar este rar în mediile favorizate Aceste diferențe se prelungesc în şcolaritate (Bouteyre, 2004).

Factorii şcolari cei mai pregnanți în apariția eşecului şcolar sunt absența diferențierii curriculum-ului ori rigiditatea metodelor de predare-învățare, numărul prea mare sau prea mic al elevilor dintr-o clasă. Ritmuri şcolare accelerate conduc la surmenaj, relații socio-afective profesor-elev deficitare, aşteptări scăzute ale profesorilor față de elevi, subsolicitare ori suprasolicitare care atrag insuccesul şcolar. Se adaugă tulburările de relaționare în grupul şcolar având drept consecințe frustrarea, complexul de inferioritate, conflicte între egali.

Există opinii conform cărora „eşecul şcolar se construieşte în şcoală ca rezultat al interacțiunii profesor-elevi" (Chauveau, Rogovas, 1984). În special aşteptările educatorilor, modul de aplicare a sistemului de recompense şi pedepse, a etichetelor influențează direct rezultatele elevilor. Climatul ostil, degradat, procedeele defectuoase din ,,sistemul de apreciere a rezultatelor elevului" (Konopnicky, 1969, în Radulian, p. 99) ca şi erorile din formarea inițială şi continuă a cadrelor didactice, stresul elevilor şi al profesorilor pot favoriza eşecul şcolar.

Efectele eşecului şcolar asupra elevului vizează formarea unei imagini de sine cu grad scăzut de pozitivitate, apariția anxietății sau a agresivității, a sentimentelor de culpabilitate şi

inferioritate concomitente cu căutarea unor alte medii de afirmare. Eşecul şcolar poate fi premisa delicvenţei juvenile, a infracţionalităţii.

Numai pentru pasionaţi...

Factorii eşecului şcolar se grupează şi astfel: factori medicali şi pedagogici. Printre factorii medicali se numără bolile, oboseala, unele medicamente care pot deveni obstacole mai mult sau mai puţin importante în calea atingerii obiectivelor şcolii şi ale elevului. Cardiopatia congenitală sau cea reumatismală, encefalopatia, diabetul sever, tuberculoza pulmonară şi cea osoasă, crizele frecvente de epilepsie, hipotiroidismul pot împiedica copilul să meargă la şcoală, îi reduc implicarea în activităţile şcolare şi în învăţare. Medicamentaţia poate constitui, în unele situaţii o soluţie, dar ea trebuie combinată cu atitudine suportivă a familiei.

Dintre cauzele pedagogice ale oboselii, în afara celor discutate anterior, amintim: schimbarea repetată a şcolii, ce solicită adaptarea la noii colegi, profesori, programe, formarea de noi obişnuinţe, absenţele repetate ca urmare a unor boli sau datorate neglijenţei părinţilor.

3. Situaţii de risc pentru eşecul şcolar

Există unele situaţii în mediul mpedagogic care atrag mai mult decât altele posibilitatea apariţiei eşecului şcolar. Dintre cele mai frecvente amintim: coeficienţii de inteligenţă scăzuţi în raport cu obiectivele şcolii de masă (retardarea mintală uşoară şi intelectul de limită), deficienţele de limbaj (dislalii, dislexii, disgrafii etc.), tulburările afetive, hiperactivitatea cu deficit de atenţie. Le vom anlaiza în paginile următoare oferind sugestii pentru diminuarea sau înlăturarea eşecului posibil. Problemele descrise nu atrag în mod necesar eşecul şcolar, dar creează condiţii care îl pot favoriza şi a căror cunoaştere este utilă educatorului.

3.1. Intelectul de limită

Unul din factorii cognitivi cu cea mai mare pondere în determinarea insuccesului şcolar este reprezentat de nivelul scăzut al inteligenţei: intelectul de limită exprimat prin coeficienţii de inteligenţă din intervalul 70-79/85 şi retardarea/ debilitatea mintală uşoară, unde coeficienţii de inteligenţă sunt situaţi în intervalul 50-69 (DMS III-R, pp. 46-47).

O mare parte din elevii cu eşec şcolar aparţin categoriei copiilor cu intelect de limită, o categorie eterogenă, dar cu o notă comună: după clasa a IV-a sau a V-a rezolvă sarcinile cognitive parţial sau la un nivel aflat sub cel al colegilor, deşi motivaţia, perseverenţa sunt normale. Aceşti elevi prezintă la vârsta de 10 ani un decalaj între vârsta cronologică şi cea mintală de 2,5 ani faţă de colegii de clasă. Decalajul se măreşte la 5 ani pentru vârsta cronologică

de 15 ani (Arcan & Ciumăgeanu, 1980). La aceşti elevi apare o plafonare intelectuală la 10-12 ani, fapt care explică eşecul şcolar generalizat începând din gimnaziu.

Caracteristici ale elevului cu intelect de limită:

- are o activitate intelectuală redusă; prezintă încetineală a gândirii, lapsusuri, momente de vid mental, perseverări ideatice;
- dă răspunsuri inegale, asemănătoare când cu ale debilului mintal, când cu ale elevului normal;
- conduitele lui operatorii sunt slab dezvoltate; înțelege incomplet sarcinile, nu respectă procedurile (forma, mărimea, orientarea, poziția diverselor elemente grafice etc.);
- prezintă tulburări de limbaj (dislalii, disgrafii, dislexii);
- are hiperactivitate motorie (neastâmpărat, gesticulează, se mişcă mult, nu îşi poate controla eficient mişcările);
- prezintă imaturitate afectivă; are dificultăți de colaborare şi de comunicare, slabă stăpânire de sine, autoreglare nesigură;
- nivelul de aspirație este scăzut, se teme de insucces, este neîncrezător în forțele proprii, are interese cognitive slab dezvoltate;
- îşi ameliorează prestația dacă primeşte ajutor pedagogic adecvat;
- antrenarea în rezolvarea problemelor este mai slabă decât a debilului mintal, iar abandonarea activității mai frecventă, datorită anticipării insuccesului.

Ca urmare a insuccesului şcolar electiv apar atitudini negative față de şcoală, tulburări de comportament care amplifică nereuşita: refuzul antrenării în activitate, absenteism, abandon şcolar, delicvență.

3.2. Retardarea mintală uşoară

Elevii cu retardare mintală uşoară (debilitate) prezintă un deficit intelectual mai accentuat decât al copiilor cu intelect de limită; ei nu pot realiza sarcinile şcolare nici în condiții optime din punctul de vedere pedagogic, progresul fiind imposibil chiar cu un ajutor suplimentar adecvat. Ei sunt educabili, dar cu obiective difrerite de ale clasei din şcoala de masă. Caracteristici ale elevului cu debilitate mintală moderată:

- percepție incompletă, cu omiterea multor detalii;
- orientare dificilă în spațiu;
- gândire concretă, reproductivă;
- absența flexibilității activității cognitive, rigiditatea conduitei, perseverarea soluțiilor, vâscozitatea mintală, imposibilitatea de adaptare la variabilitatea sarcinilor şcolare ori sociale
- imaginație foarte slab dezvoltată;
- capacitate operatorie redusă, eşuează atât în sarcini de abstractizare şi generalizare cât şi la analiză-sinteză sau comparație (stabileşte mai uşor deosebiri decât asemănări);
- memorie infidelă, lipsită de elasticitate, fixarea cunoştințelor necesită multe repetiții;
- capacitate redusă de a utiliza cunoştințele vechi, dificultăți de transfer al cunoştințelor;
- dezvoltare tardivă a limbajului (primele cuvinte apar în jur de doi ani, propozițiile la trei ani), numeroase deficiențe de pronunție, gramaticale, de construcție a frazei, vocabular sărac;

- inabilitate motorie, mişcări inutile; precizia şi viteza mişcărilor sunt scăzute, dificultăți de relaxare voluntară; la comandă verbală îşi organizează şi coordonează slab acțiunile;
- unii debili mintal sunt hiperkinetici, alții hipokinetici;
- depresie, ostilitate față de adulți, anxietate, tensiune emotivă, ostilitate față de alți copii; trăirile afective sunt foarte puternice, explozive, stările afective sunt durabile sau fluctuează haotic;
- violență față de alți copii sau față de ei înşişi; relații sărace cu alți copii datorită slabei capacități de control al emoțiilor ori negativismului.

Specificitatea debilității mintale a fost considerată de către R. Zazzo (1979, trad.) **heterocronia** –coexistența unor niveluri diferite de dezvoltare a funcțiilor psihice, construcția operatorie neterminată sau tulburarea de sistem a personalității.

Tendința actuală în şcolarizarea copiilor cu deficiențe intelectuale este de integrare în şcoala publică, în clase normale sau în clase speciale, unde sunt tratați diferențiat, îşi pot dezvolta competențele sociale, iar ceilalți copii învață să-i accepte şi să-i ajute. Copiii cu deficiențe severe efectuează unele activități separat, iar servirea mesei, activitățile practice, fizice, unele întruniri se realizează împreună cu copiii normali (Elliott *et al*., 2000).

Pentru diminuarea eşecului şcolar se impune depistarea precoce a copiilor cu deficiențe şi tratarea lor diferențiată. Educatorul va proiecta programe personalizate de învățare, propunând obiective adecvate potențialului fiecărui copil, va acorda ajutor în funcție de dificultățile fiecărui elev, îl va încuraja permanent, va monitoriza relațiile cu colegii pentru a evita marginalizarea lui.

Aplicații

Comparați, din perspectiva realizării sarcinilor şcolare, elevul cu intelect de limită şi elevul cu debilitate mintală moderată.

3.3. Insuccesul şcolar consecutiv deficiențelor de limbaj

Prezența unor deficiențe de limbaj nu atrage automat eşecul şcolar, mulți elevi cu tulburări de limbaj având coeficienți de inteligență normali sau deasupra mediei. Tulburările de limbaj cele mai des întâlnite şi care pot favoriza apariția eşecului şcolar sunt dislaliile polimorfe, dislexiile, disgrafiile, disortografiile, asociate uneori cu discalculii. Apar pe fondul unui nivel normal de dezvoltare a inteligenței, dar sunt prezente şi la copiii cu debilitate mintală, unde gravitatea şi rezistența la terapia logopedică sunt mai accentuate. Sunt mai frecvente la şcolarul mic, dar în absența unei terapii adecvate persistă. Tulburările de limbaj coexistă uneori cu discalculiile - tulburări ale înțelegerii semnificației numerelor, a operațiilor cu numere, a semnelor matematice.

- Dislaliile sunt tulburări ale limbajului oral şi constau în deformări, inversiuni, înlocuiri ale sunetelor sau grupurilor de sunete. Până la 3-4 ani, acest tip de deficiență este considerat normal (dislalia funcțională) şi dispare fără o intervenție specializată, dar prelungirea peste această

vârstă reclamă terapia logopedică. La şcolarul din clasa I, o dislalie se poate complica prin transpunerea în scris-citit a deformărilor limbajului oral.

- Dislexiile sunt tulburări ale însuşirii cititului şi pot exista independent de dislalii. Dixlexicii au dificultăți de analiză-sinteză a cuvintelor, fac confuzii, inversiuni ale sunetelor corespunzătoare grafemelor, citesc silabisit, au probleme de înțelegere a textului.
- Disgrafiile sunt tulburări ale limbajului scris ce constau în inversiuni, confuzii ale grafemelor, dificultăți de redare grafică a literelor şi cuvintelor.

Remedierea tulburărilor de limbaj presupune intervenția logopedului, specialist a cărui activitate vizează înlăturarea tulburărilor afective, dezvoltarea generală a limbajului şi gândirii logopatului (persoana care prezintă tulburări de limbaj) şi apoi corectarea deficienţelor specifice. Intervenția timpurie, colaborarea cu familia şi şcoala sunt condiții care previn instalarea tulburărilor de personalitate şi a eşecului şcolar generalizat.

3.4. Tulburările afective ca fundal al eşecului şcolar

Anxietatea este descrisă ca reacție de teamă, îngrijorare constantă, exagerată în raport cu condițiile obiective (Kulcsar, 1978) determinată de o amenințare a respectului de sine (Ausubel, 1978). Anxietatea şcolară se manifestă ca teamă față de examene, verificări, note slabe sau față de profesori. Ea poate bloca puternic mecanismele de adaptare ale elevului conducând la apariția pseudodebilitățiii mintale.

Elevul anxios îşi subevaluează capacitatea de rezolvare a sarcinilor şcolare şi supraevaluează obstacolele, dificultățile externe. Frica exagerată îi dezorganizează conduita mai ales în situațiile care implică prestigiul personal. În aceleaşi condiții, elevii încrezători în propria persoană, optimişti se mobilizează eficient, dezvoltă emoții pozitive. Anxietatea deturnează atenția elevului de la sarcina de rezolvat la caracterul acceptabil ori inacceptabil al propriei persoane, al activității desfăşurate. Din acest motiv anxiosul dă, în situații noi, răspunsuri reproduse mecanic, neadecvate, dar reuşeşte mai frecvent în situații familiare. Elevii anxioşi evită, de regulă şcoala ori sarcinile şcolare, inventează diverse boli, pleacă de acasă şi hoinăresc pe străzi în timpul programului. Diagnosticul diferențial față de debilitatea mintală autentică este esențial; în condiții de relaxare, cu o motivație suficientă şi asumare a sarcinii, elevii anxioşi demonstrează o capacitate normală de învățare.

3.5. Hiperactivitatea cu deficit de atenție

Simptomele hiperactivității cu deficit de atenție (ADHD) sunt impulsivitatea, neatenția, hiperactivitatea. Hiperactivitatea cu deficit de atenție debutează în copilărie, dar poate persista la un număr important de persoane şi la vârsta adultă. Are efecte negative asupra învățării şcolare şi deteriorează relațiile sociale ale copilului (Cucu-Ciuhan, 2001). Diagnosticul de tulburare de hiperactivitate impune prezența simultană a mai multor caracteristici – neatenția, hiperactivitatea, impulsivitatea, manifestare mai accentuată față de copiii de aceeaşi vârstă şi cu acelaşi nivel de dezvoltare, în mai multe arii de activitate.

În ce priveşte neatenția, copilul hiperactiv nu observă detaliile, face greşeli în realizarea temelor de casă sau al altor activități, întâmpină dificultăți când trebuie să se concentreze pentru un timp mai îndelungat. El dă impresia că nu ascultă interlocutorul, nu urmează întru totul cerințele celorlalți, are greutăți în organizarea temelor şi nu le poate finaliza, evită sau respinge activitățile care îi solicită efort mintal.

Copilul hiperactiv deseori îşi mişcă mâinile şi picioarele sau nu-şi găseşte locul pe scaun, se ridică când ar trebui să stea pe scaun, aleargă sau se cațără în situații în care acest comportament este inadecvat. Are dificultăți când trebuie să se joace sau să lucreze în linişte, este agitat, are o activitate motorie exagerată ce nu poate fi inhibată prin reguli sociale sau prin pedepse. Impulsivitatea se manifestă prin răspunsuri grăbite: nu aşteaptă ca întrebarea să fie complet formulată, nu îşi aşteptă rândul la joc sau la alte activități de grup, îi întrerupe pe colegi, se amestecă în discuțiile sau în jocul altora. Aceşti copii vorbesc foarte mult, fără să le pese de încălcarea normelor sociale de comportament.

În ceea ce priveşte etiologia manifestărilor de tip hiperactiv nu există, încă, o explicație clară: se consideră că principala cauză a acestor probleme ar trebui căutată în tulburările funcțiilor cerebrale şi în condițiile în care trăiesc copii: familii, grădinițe sau şcoli al căror climat poate influența manifestarea şi evoluția tulburării. Din cauza neliniştii şi a impulsivității copilul hiperactiv atinge frecvent şi chiar depăşeşte limitele impuse de reguli. Avertismentele şi restricțiile impuse de părinți şi de cadrele didactice sunt respectate pentru scurt timp sau deloc. În acest mod, experiențele pozitive din familie şi şcoală trec treptat în planul secund, iar manifestările hiperactive devin tot mai intense apărând un cerc vicios greu de întrerupt.

Remedierea tulburărilor presupune restabilirea încrederii în sine, restructurarea relației cu părinții şi profesorii, realizate cel mai adesea sub coordonarea unui specialist. În activitatea la clasă se vor propune inițial obiective limitate care să asigure cu uşurință succesul. Elevii cu anxietate sau cu hiperactivitate vor fi încurajați şi ajutați pentru a recâştiga încrederea în ei înşişi. În cazurile grave, ajutorul psihoterapetului este esențial.

Să ne reamintim...

Intelectul de limită şi retardarea mintală uşoară determină, în absența unor obiective educaționale adecvate, insucces şcolar.

Favorizează apariția eşecului şcolar şi tulburările de limbaj - dislaliile polimorfe, dislexiile, disgrafiile, disortografiile, asociate uneori cu discalculii.

Anxietatea şcolară, manifestată ca teamă față de examene, verificări, note slabe sau față de profesori poate bloca mecanismele de adaptare ale elevului conducând la apariția pseudodebilității mintale.

ADHD are efecte negative asupra învățării şcolare şi deteriorează relațiile sociale ale copilului.

Remedierea tulburărilor este posibilă cu ajutorul psihoterapetului, a logopedului şi consilierului şcolar.

Aplicații

Identificați un copil/ elev cu deficiențe de vorbire. Redați cât mai fidel, în scris, un pasaj din dialogul dv. cu copilul observat (1/2 pagină A4). Inventariați sunetele deformate, omise, înlocuite şi modul de construcție al propozițiilor. În timpul dialogului, observați mimica, gesturile copilului, maniera în care interacționează şi intercalați-le în text.

4. Sindromul de suprarealizare/ subrealizare

Considerat stabil pe toată durata vieții individului, coeficientul de inteligență a condus în domeniul educației la introducerea conceptelor „sindrom de suprarealizare şi sindrom de subrealizare" (Pidgeon & Vates, 1956; Ausubel, 1981). Compararea rezultatelor obținute de elevi la testele de achiziție a cunoştințelor şcolare cu rezultatele obținute la testele de inteligență, evidențiază trei situații posibile: raport supraunitar specific elevilor suprarealizați, raport subunitar, prezent la elevii subrealizați, raport unitar rezultat din echivalența scorurilor la cele două tipuri de teste. Această idee a fundamentat cercetarea lui Pidgeon & Vates care au identificat proporții egale de subrealizați şi suprarealizați în populația şcolară.

Diferențierea sindromului de supradezvoltare de situația de progres şcolar este importantă din perspectiva unei decizii pedagogice corecte. Credem că în calificarea unei situații de succes şcolar este esențială prezența simultană a eficienței şi a eficacității activității de învățare. Dacă activitatea elevului este eficace şi eficientă, atunci ne aflăm în situația de succes şcolar. Dacă activitatea eficace presupune timp şi eforturi foarte mari, atunci caracteristic pentru elev este sindromul de suprarealizare. Neconcordanța eficiență-eficacitate poate să constituie şi o etapă inițială a progresului şcolar. Pentru diagnoza diferențială, este utilă evaluarea dinamică a rezultatelor elevului, observații asupra activității din clasă, dialogul cu elevul şi familia (Cocoradă, 2004).

Diferențierea între sindromul de subrealizare, rămânerea în urmă la învățătură şi mediocritate presupune investigații numeroase şi dificile. Rămânerea în urmă este o situație temporară, înregistrată prin comparare cu nivelul minim al programei sau cu nivelul propus de profesor. Subrealizarea numeşte situația în care rezultatele şcolare ale elevului se află sub nivelul aşteptat pentru coeficientul de inteligență al elevului. Unii elevi subrealizați prezintă, în acelaşi timp, şi rămâneri în urmă.

5. Abandonul şcolar

Deşi este un fenomen vechi, abandonul şcolar constituie una din problemele esențiale ale şcolii contemporane. Urgența soluționării problemei abandonului şcolar a fost accentuată de invazia tehnologiei în viața cotidiană, de o economie fondată de stăpânirea cunoştințelor, de dezvoltarea accelerată a ştiinței şi tehnicii, de nevoia de forță de muncă înalt calificată.

Abandonul şcolar este definit ca situație în care individul, deşi are vârsta necesară, nu posedă o diplomă (Janosz, 2000).

Consecințele abandonului şcolar sunt numeroase: elevii care abandonează şcoala sunt mai puțin implicați în viața comunității, sunt supuşi riscului de a consuma droguri, alcool. Ca adulți, se integrează profesional cu dificultate, sunt mai slab plătiți, au uneori probleme de sănătate mentală şi fizică şi solicită ajutor social, iar în familiile lor există riscul reproducerii dificultăților şcolare şi sociale.

Abondonul şcolar poate fi influențat de factori macrosociali, mezosociali (instituționali şi familiali) şi microsociali (factori individuali şi interpersonali). Organizația şcolară, climatul acesteia, orarul, dificultatea curriculum-ului, stresul trecerii de la ciclul primar la cel gimnazial pot influența abandonul şcolar. Trăsături de personalitate ca stimă de sine scăzută, stările afective negative persistente, atribuirile externe, slaba autoeficacitate sunt asociate cu rate mai înalte de părăsire a şcolii înainte de certificarea studiilor.

Cercetările desfăşurate asupra elevilor cu abandon şcolar au condus la stabilirea unor tipologii:

- elevii care au părăsit şcoala datorită subdotării intelectuale comparativ cu elevii capabili care pot abandona cursurile voluntar ori sunt exmatriculați;
- elevii care au abandonat şcoala explicit comparativ cu elevii care abandonează discret, au un randament slab deşi par a se angaja în învățare (Janosz, 2000).

Utilitatea tipologiilor se dovedeşte importantă în diferențierea intervențiilor psihopedagogice sau în stabilirea proiectelor instituționale, a politicilor naționale. Cunoaşterea elevilor devine condiția necesară a diferențierii pedagogice a cărei necesitate o semnala E. Claparède (1912) afirmând acum aproape un secol “noi ne îngrijim mai mult de picioarele copiilor noştri decât de spiritul lor”.

Rezumat

Interpretarea unei situații ca insucces şcolar utilizează criterii diverse – nivelul minim al programelor educative, nivelul mediu exprimat de norma națională, nivelul de cerințe fixat de profesorul clasei, potențialul elevului. Factorii succesului / insuccesului şcolar se grupează în factori care țin de mediul social, de organizația şcolară, familie şi de personalitatea elevului.

Eşecul şcolar apare treptat, în faze diferențiate după gravitate, amploarea şi tipul manifestărilor. Aceste faze sunt: încetinirea ritmului, rămânerea în urmă, agravarea şi eşecul pedagogic. Eşecul şcolar este favorizat de situații speciale, ca nivelul intelectual scăzut, prezența tulburărilor de limbaj, a celor afective, o stimă de sine scăzută, slabă autoeficacitate.

Abandonul şcolar, una din problemele esențiale ale şcolii contemporane, este influențat de factori macrosociali, mezosociali (instituționali şi familiali) şi microsociali (factori individuali şi interpersonali). Cooperarea învățătorilor /profesorilor cu psihologul şcolar, medicul, cu familia elevului poate asigura un

succes şcolar pe măsura potențialului copilului, ajutând la integrarea lui şcolară şi apoi profesională şi socială.

Test de evaluare a cunoştințelor

1. Explicați efectele diferitelor tipuri de eşec şcolar asupra elevului.

2. Comparați din perspectiva cauzelor şi consecințelor sindromul de subrealizare cu cel de suprarealizare.

3. Analizați motivele pentru care abandonul şcolar constituie o amenințare pentru societate.

5. Explicați şi argumentați afirmația lui Claparède (1912) "Noi ne îngrijim mai mult de picioarele copiilor noştri decât de spiritul lor".

6. Identificați 1 elev care ar putea fi încadrat într-unul din tipurile de abandon şcolar descrise în textul UI 7. Argumentați alegerea dv. prin caracteristici ale acestui elev.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

Temă de control nr.2

Analizați următorul caz şi explicați comportamentul şi rezultatele şcolare ale elevului.

„Victor are 9 ani, este elev în clasa a II-a. Locuieşte doar cu bunica, mama lui este plecată la lucru în altă țară şi îşi vede fiul o dată sau de 2 ori pe an. Atunci îi aduce multe jucării, îl răsfață.

Băiatul repetă anul, întârzie adesea la ore şi se manifestă zgomotos atât la intrarea în sală cât şi pe parcursul lecției. Este neatent şi nu se încadrează în cerințele activităților propuse. Este neglijent în vestimentație, iar atitudinea față de colegi este schimbătoare. Impulsiv, când ceva nu îi convine, îşi exprimă direct nemulțumirea, vociferează, are gesturi abundente. Alteori este obosit şi mai trist. Deşi este inteligent, nu lucrează cu plăcere la nici o materie: se plictiseşte, nu are răbdare să termine de scris şi cu atât mai puțin să învețe lecțiile. Nu citeşte cursiv, iar scrisul lui este lent şi cu multe omisiuni. Acest fapt îl face să se simtă în inferioritate, îl întristează sau îl înfurie. Dar ce poate face?! Nu are un program de lucru stabil, bunica lui este mereu ocupată cu menajul şi îi rămâne prea puțin timp pentru a supraveghea lecțiile nepotului.

Pentru a evita şi alte note mici, Victor pleacă uneori de la şcoală şi îl poți găsi adesea la jocurile mecanice, unde este foarte priceput, prompt în reacții şi ingenios. Vecinii declară că nu se va alege nimic de el dacă va continua să

chiulească. La şcoală, trânteşte furios cărţile şi zvârlea lucrările de control la coşul de gunoi, dacă este nemulţumit de note. În pauze este agresiv, caută să-şi impună părerile, se ia la bătaie chiar cu băieţii mai mari, le insultă pe fetiţe.
Uneori învăţătoarea îl pune la punct într-o manieră autoritară şi ironică, dar comportamentul elevului se menţine. A fost aşezat în ultima bancă, cum spune învăţătoarea în glumă, „pe linia moartă" - să nu-i mai deranjeze pe ceilalţi şi să fie pedepsit pentru ieşirile lui. Pe unii colegii îi îngrijorează comportamentul lui Victor, dar alţii sunt nemulţumiţi de el sau îl privesc cu oarecare teamă."

Tema se va efectua pe 1,5-2 pagini A4 şi se va transmite tutorilor pe suport-hârtie. Soluția finala a temei, realizata după primul feedback al tutorelui, va fi însoțită de 2 evaluări realizate de colegi.
Nu se admit evaluări încrucişate.
Nota obținută la aceasta tema de control are o pondere de 15% în nota finală.
Aprecierile furnizate de profesor vor fi postate pe platforma electronică.
.

ROLUL METACOGNIȚIEI ÎN ÎNVĂȚARE

Cuprins

1. Introducere 122
2.Obiective 122
3. Durată 122
4. Conținut
1. Componente ale metacogniției *123*
2. Mediul metacognitiv de învățare *128*
3. Efecte ale metacogniției asupra învățării *132*
5. Rezumat 134
6. Test de evaluare 134

1. Introducere

Unitatea de învățare 9 este dedicată rolului metacogniției în învățare. Sunt analizate cunoştinţele şi reglările metacognitive, modalitățile de dezvoltare a capacității elevilor de a reflecta asupra propriei învățări.

Importanța studierii acestei teme este dată de impactul conduitei metacognitive asupra performanțelor învățării atât la un moment dat cât şi pe termen lung şi asupra dezvoltării personale a elevilor. Metacogniția, deşi este un concept relativ nou în psihologia învățării, a câştigat cu rapiditate mulți adepți, efectele ei pozitive fiind incontestabile.

2. Obiective

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să definească metacogniția, nivelurile şi operațiile metacognitive, folosind formulări personale;
- să identifice strategii metacognitive desfăşurate la diferite niveluri;
- să exemplifice, în situații pedagogice date, modalități de formare şi stimulare a strategiilor metacognitive la elevi, utilizate de către părinți sau profesori;
- să argumenteze rolul metacogniției în evitarea eşecului şcolar.

3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 3 ore.

Reamintiți-vă cum procedați când rezolvați o problemă de fizică ori chimie: o citiți şi, paralel, vă gândiți dacă aveți sau nu cunoştințe despre conceptele utilizate în enunț; folosiți o formulă şi vă gândiți, uneori chiar înainte de a o scrie, dacă se potriveşte sau nu. Adesea, gândul vă duce la o altă situație similară când ați mai rezolvat o problemă de acelaşi tip sau cât de greu v-a fost. Când ați ajuns la final, vă întrebați cum va fi apreciată, ce notă veți primi etc. Prin urmare, rezolvarea nu se rezumă, pur şi simplu, la o înşiruire de formule sau operații matematice, ci include şi reflecția asupra acestora, asupra comportamentului dv.

În activitatea de învățare, există o continuă alternanță între planul componențial (şir de formule şi operații, principii sau legi) şi cel meta-componențial (întrebări de tipul: „Este corect, sunt suficient de atent?" „Nu cumva am greşit?"). Cu alte cuvinte, elevul alternează cele două planuri: secvența cognitivă propriu-zisă – marcată de percepere, înțelegere, apoi memorare – şi secvența metacognitivă, de monitorizare şi reglare care alternează sau se suprapune celei dintâi" (Radu, 2001, p. 55). Aceste comportamente sunt frecvente la elevii cu bune rezultate şcolare care le introduc spontan în învățare, dar sunt rar folosite de elevii cu rezultate slabe. Ei le-ar putea însă învăța (Chich, *et al*., 1991).

Evidențierea rolului reglării în învățare este realizată în abordările psihologiei cognitiviste şi umaniste care valorizează elevul, considerându-l o persoană activă, motivată intrinsec. Aceste abordări conferă profesorului rolul de a-l orienta pe elev asupra conceptelor-cheie, asupra legăturilor dintre reprezentările anterioare şi noile cunoştințe sau îi conferă rolul de a sugera modalități de prelucrare a informației sau de antrenare a elevului ori grupului în activitate.

1. Componente ale metacogniției

J. Flavell
1928-prezent

Pentru a numi analiza realizată de subiect asupra propriului mod de funcționare cognitivă s-a propus termenul „metacogniție". Metacogniția este, în caracterizarea lui Flavell - părintele ei, „**capacitatea de a gândi asupra propriilor gânduri**" şi cuprinde cunoştințele subiectului despre propriile procese şi produse cognitive ... ca şi controlul activ, de reglare şi or chestrare a acestor procese pentru a umple golurile cognitive" (Flavell, 1979). Activitatea metacognitivă este reflectare şi control asupra modului de a gândi sau asupra întregii conduite cognitive, afective, sociale a unei persoane angajate în cunoaştere.

Se diferențiază două componente ale metacogniției: meta–cunoştințele (cunoştințe metacognitive) şi controlul executiv (reglări metacognitive) (Allal & Saada-Robert, 1992). Primele sunt informații pe care le dobândeşte elevul despre propria gândire sau despre gândirea altora, ultimele sunt operații efectuate înainte, în timpul şi după realizarea activității de învățare.

Metacogniția a mai fost caracterizată ca:

- privire asupra propriei activități cognitive, în momentul acțiunii pentru a conştientiza ceea ce i-a permis elevului să reuşească în această activitate şi astfel să ajungă la conştiința strategiilor utilizabile în diferite alte contexte (Cardiner, 1995);

- „analiză a propriei funcționări intelectuale: a-şi aminti, a rezolva probleme sau a conduce o activitate” (Raynal, 1997) şi a modalității de a-şi dezvolta capacitatea de a lua la cunoştință şi de a explica propria sa funcționare;
- „modalitate de a cunoaşte strategiile cognitive şi metacognitive eficace, ca şi de a le putea pune în practică ... ” (Altet,1997).

La cei mai mulți elevi, apariția cunoştințelor metacognitive adecvate este tardivă, în preadolescență sau chiar la vârsta adultă. Capacitățile meta-cognitive se dezvoltă progresiv, marcând o atitudine nouă față de învățare şi competențe noi. Elevul devine capabil de prognoză şi autocorectare, de cuprindere a structurii activității de învățare în ansamblul ei. Interesul pentru studiul proceselor metacognitive devine cu atât mai mare în abordările actuale ale învățării, cu cât accentul tinde să cadă pe întărirea responsabilității proprii a celui care învață față de prestația sa (Cerghit, 2002).

1.1. Cunoştințele metacognitive

Cunoştințele metacognitive sunt gândiri despre cum gândim, conştiința a ceea ce ştim (Flavell, 1979) şi privesc variabilele personale, ale sarcinii şi ale strategiei. Persoana proprie este explorată pentru a elabora cunoştințe despre modul în care se învață, ritmul de învățare, stilul de învățare, factorii afectivi stimulativi sau inhibitori pentru sarcină dată, autoevaluarea ca elev. Acestor caracteristici li s-au adăugat ulterior credințele, valorile, atitudinile față de sarcină, încrederea în sine, capacitatea de autogestiune (Borkowski & Turner, 1988). Abordarea metacognitivă a obiectivelor studiului permite elaborarea de cunoştințe despre sistemul de reprezentări deținut de elev şi despre țintele urmărite prin învățare, analiza critică sau explicarea acestora. Sarcina, abordată metacognitiv, oferă cunoştințe privind nivelul de complexitate, amploarea sau exigențele de realizare.

Odată asimilate, cunoştințele metacognitive se vor exersa, la început sub supravegherea educatorului, pentru a fi ulterior incluse de către elevi în strategii metacognitive.

Exemple

Majoritatea elevilor este conştientă de faptul că un text ştiințific privind capacitatea de rezolvare a problemelor se înțelege mai greu decât o poveste care prezintă rezolvarea unei probleme concrete.

1.2. Strategiile metacognitive

Metacogniția include şi conştiința a ceea ce face elevul. În pedagogia ultimelor decenii, învățarea nu vizează doar cunoştințe, ci şi achiziționarea criteriilor de reuşită ale unei sarcini. Aceste criterii sunt verbalizate pentru o rapidă şi uşoară conştientizare şi se folosesc pentru monitorizarea şi reglarea procesului de învățare. Strategiile metacognitive se divid după gradul de aplicabilitate în strategii metacognitive generale – efectuate în toate tipurile de sarcini (ce este

uşor sau ce este dificil) şi strategii metacognitive particulare, specifice anumitor discipline (exemplu: criterii pentru a verifica soluțiile unei ecuații).

Reglările metacognitive

Pe baza cunoştinţelor rezultate din sursele de mai sus, se desfăşoară trei operații de reglare (tab. 1) anticiparea sau planificarea, controlul sau monitorizarea şi reorganizarea ori ajustarea (Allal & Saada-Robert, 1992).

Anticiparea sau planificarea cuprinde acțiunile mentale derulate înainte de sarcină, pentru a reprezenta produsul pe care elevul îl aşteaptă după finalizare, strategiile pe care acesta presupune că le va utiliza pentru realizarea produsului, dar şi detectarea lacunelor, a dificultăților, imaginarea situației de soluționare – reacții, gesturi, activități. Se anticipă şi obiectivele personale privind învățarea sau atitudinea față de învățare sau față de sarcină, cunoştinţele necesare şi disponibile, dificultățile cognitive şi socio-afective în sarcini similare şi la sarcina curentă ori abilitățile, procedurile necesare şi disponibile.

Monitorizarea este demersul de verificare a procedurilor pe care elevul le utilizează chiar în timpul rezolvării unei sarcinii şi de autoevaluare a factorilor afectivi şi sociali care îl influențează pozitiv ori negativ.

Exemple

Operația de control este desfăşurată de elev în funcție de sarcina concretă în modalități variate: rezumare într-o frază, găsire de exemple, comparare a enunțurilor unor sarcini, explicații, argumentări, schimburi de informații şi proceduri cu coechipierii, compararea propriului produs cu produse ale colegilor sau ale unor experți, căutarea de greşeli în produsele altor persoane, aprecierea produselor acestora sau completarea lor, anticiparea notei, a calificativului pe care elevul crede că îl va primi.

Reorganizarea apare ca urmare a constatării unor lacune în planul cunoştinţelor ori al procedurilor de care depinde efectuarea sarcinii şi constă în ajustarea acestora. Ea cere informații din disciplina de studiu sau informații cu caracter general, dobândite prin activitate proprie sau primite de la colegi, profesori, părinți, alte persoane. Reorganizarea impune elevului să întreprindă:

- un bilanț al cunoştinţelor şi procedurilor pe care le-a achiziționat la finalul sarcinii comparativ cu cele pe care le avea deja (ce a înțeles bine sau mai puțin bine, ce a fost util, ce a fost necesar), a dificultăților întâmpinate sau un bilanț pe baza întrebărilor emise de profesor ori de colegi;
- evaluarea stărilor afective trăite sau influența contextului social asupra modului său de funcționare intelectuală în sarcină;

- completarea unui „jurnal de reflexie”, a unui „carnet de bord” în care să reflecteze, în scris, asupra modului propriu de a gândi, să noteze ideile neclare, contradictorii, să comenteze maniera proprie de a aborda o problemă sau alte modalități de a depăşi obstacolele cognitive.

Pentru a identifica procesele de gândire, este necesar ca elevii să asculte vorbirea altor persoane despre modul lor de a gândi, a colegilor, a profesorului, a experților, să analizeze în perechi, triunghiuri sau tetrade modul de rezolvare a unor probleme, obstacole întâlnite şi modul în care au fost depăşite. O sinteză a operațiilor este prezentată în tabelul 1.

Operații de reglare	**Descriere**	**Întrebări pe care şi le pune elevul**
Anticipare	Întrebări formulate înainte de rezolvarea sarcinii	Ce cunoştințe îmi sunt necesare? Ce dificultăți s-ar putea să întâmpin? Ce trebuie să ştiu să fac? Ce ştiu eu din ceea ce trebuie să ştiu? Îmi place să fac acest lucru? De ce vreau să rezolv această temă?
Monitorizare	Întrebări formulate, acțiuni derulate în timpul rezolvării sarcinii	Ce spune enunțul? Ce asemănări şi deosebiri are cu alte teme? Ce greşeli am făcut altădată? Cum aş putea să le evit? Ce mă ajută să lucrez bine? Este necesar să refac lucrarea? Ce deosebiri sunt între cele două variante ale rezolvării mele? Ce notă voi primi pentru tema mea?
Reorganizare	Întrebări formulate după rezolvarea sarcinii	Ce idei noi am achiziționat? Ce moduri de lucru noi am învățat? Ce a fost greu? Ce trebuie să mai învăț? Ce am simțit în timpul rezolvării? Sunt mulțumit de rezultat? Cum pot utiliza în împrejurări noi ceea ce am învățat azi?

Tab. 1. Întrebări specifice operațiilor metacognitive

Aplicații

Utilizați întrebările din categoria „anticipare” şi „monitorizare” pentru asimilarea acestei unități de învățare. Răspundeți pe scurt la ele, folosiți răspunsurile pentru a ameliora învățarea şi continuați studiul.

Niveluri de reglare

Operațiile de reglare nu privesc doar nivelul cognitiv, ci şi pe cel afectiv-motivațional, ultimele conducând la selecția unor strategii eficiente (când imaginea de sine este pozitivă) sau la punerea în lucru a unor strategii ineficiente (când elevul nu este valorizat sau nu se valorizează) (Racle, 1992; Bockaerts, 1996). Operațiile de reglare se pot derula la patru niveluri: al reglărilor implicite, explicitabile, explicite şi instrumentale.

Nivelul *reglării implicite* nu aparține propriu-zis metacogniției, ci face parte din funcționarea cognitivă spontană a subiectului. Acest nivel se referă la reglarea rezultată din ajustările făcute în timpul activității, dar fără a fi conştientizate de elev. Este un nivel incomplet din care lipsesc operațiile de anticipare şi reorganizare.

Nivelul reglării explicitabile vizează o gestionare în domeniul cognitiv şi afectiv-social pe care elevul ar fi capabil să o facă, dar nu o realizează încă. Explicitarea propriu-zisă cuprinde nu doar identificarea, descrierea strategiilor utilizate, ci şi justificarea rolului lor în demersul întreprins. A memora eşalonat texte de volum mare constituie o strategie adecvată, a argumenta efectele ei pozitive situează elevul în contextul unei reglări explicitabile.

Nivelul reglării explicite constă într-o gestionare metacognitivă autentică în care elevul mobilizează cunoştințe şi strategii metacognitive pentru a efectua sarcina, fiind capabil să argumenteze alegerea demersului cognitiv, pentru sine şi pentru alții.

Exemple

A memora efectiv eşalonat când textul are volum mare şi comasat când textul are dimensiuni mici, pe fondul cunoaşterii argumentelor care susțin cele două modalități de lucru situează elevul la acest nivel de reglare.

Nivelul reglării instrumentale pare cel mai înalt, deoarece în conducerea propriei activități sunt folosite instrumente propuse de alte persoane sau construite chiar de elev pentru a conştientiza desfăşurarea activității.

Exemple

La nivelul reglării instrumentale se situează listele, fişele, regulile de acțiune, schemele, planurile care asigură atât menținerea activității şi calitatea ei.

Să ne reamintim...

Metacogniția este capacitatea de a gândi asupra propriilor gânduri.

Cunoştințele metacognitive sunt gândiri despre cum gândim, conştiința a ceea ce ştim.

Operațiile de reglare sunt anticiparea/ planificarea, controlul/ monitorizarea şi reorganizarea/ ajustarea.

În spațiul şcolar, operațiile de reglare se pot derula la patru niveluri: al reglărilor implicite, explicitabile, explicite şi instrumentale.

2. Mediul metacognitiv de învățare

Mediul metacognitiv de învățare este acel mediu care încurajează conştientizarea modului de gândire, antrenarea elevului în planificarea comună a învățării, discutarea strategiilor cognitive şi evaluarea permanentă a demersurilor de învățare. În rezolvarea sarcinilor de orice tip este necesar ca profesorul să stimuleze permanent reflecția elevilor asupra modului în care sunt rezolvate sarcinile, a criteriilor de reuşită, a transferului acestor criterii în rezolvarea altor sarcini.

Toate aceste activități se vor realiza prin contextualizare (aplicare la o temă dată, într-o situație concretă) şi decontextualizare (aplicare la mai multe sarcini, încercare de generalizare a procedurii) alternative. Stimularea reflecției şi reglările introduse se situează la nivelurile anterior prezentate: explicitabil, explicit sau instrumental.

Folosind metacogniția, elevul se orientează spre anumite scopuri, alege o strategie sau alta, evaluează activitatea, raportându-se la standardele personale, la aptitudinile sale, la motive şi valori, la întregul sistem de personalitate. Pentru ca elevul să folosească cunoştințele declarative dobândite în calitate de cunoştințe metacognitive, profesorul trebuie să creeze un "mediu metacognitiv" de învățare.

Aşa cum este concepută în psihologia contemporană, metacogniția antrenează toate procesele psihice desfăşurate de elev pentru a învăța sau a relaționa în grupul şcolar. Dar procesul central al demersului metacognitiv rămâne gândirea, care antrenează şi monitorizează celelalte procese.

2.1. Dezvoltarea conduitei metacognitive la elevi

Studiile realizate asupra conduitelor de învățare ale elevilor foarte buni demonstrează că ei folosesc spontan anumite strategii de planificare, supraveghere şi ameliorare a demersului de învățare (La Garanderie, apud Chich, 1991). Aceste pot fi predate tuturor elevilor, exersate cu ei pentru a-şi îmbunătăți performanțele. Dezvoltarea conduitei metacognitive la elevi parcurge mai multe etape:

- furnizarea de cunoştințe cu privire la procesele cognitive, la factorii non-cognitivi (afectiv-motivaționali şi sociali) ai învățării şi la strategiile cognitive;
- exersarea strategiilor cognitive şi metacognitive, asimilate inițial doar la nivelul declarativ;
- evaluarea rezultatelor obținute şi introducerea de ameliorări, în funcție de obiectivele propuse.

Pentru formarea conduitei metacognitive, profesorul are la dispoziție mai multe strategii, din care prezentăm: identificarea a ceea ce ştii şi a ceea ce nu ştii, verbalizarea demersurilor gândirii, planificarea şi reglarea învățării, autoevaluarea activității. Pentru fiecare dintre ele se pot crea instrumente întâi de către profesor, apoi de către elevi prin care să se anticipeze, monitorizeze şi ajusteze procesul de învățare.

A identifica ceea ce ştii şi ceea ce nu ştii

Raportându-se la antica afirmație a lui Socrates „Știu că nu știu!” metacogniția propune profesorului să-şi chestioneze elevii la începutul unei lecții, întrebându-i ce știu deja despre un subiect şi ce nu știu sau ce vor să afle. Ea se poate relua la finalul lecției invitându-i pe elevi să întrebe şi să se întrebe: ce au înțeles mai bine, ce a rămas neclar sau ce alte informații le-ar fi necesare. Activitatea se poate extinde, formând elevilor obişnuința de a se auto-chestiona frecvent relativ la înțelegerea unei teme, a unei prelegeri, a unui text. Pentru a accede la nivelul reglării instrumentate, profesorul va oferi fişe de întrebări la care elevii vor răspunde anonim sau sub semnătură.

Exemplu - FIŞA DE EVALUARE

Răspundeți sincer la următoarele întrebări
1. Cel mai greu mi-a fost când …….
2. Cel mai uşor mi-a fost când ……..
3. Pentru data viitoare îmi propun să ….

Data ……

Pentru a-şi identifica procesele de gândire, este necesar ca elevii:

- să asculte relatările altor persoane despre modul lor de a gândi, ale colegilor, ale profesorului, ale experților;
- să analizeze în perechi sau]n grupuri mici (3-4/5) modul de rezolvare a unor probleme, obstacolele întâlnite şi modul în care au fost depăşite;
- să păstreze un „jurnal de învățare” în care să descrie modul propriu de a gândi, să noteze ambiguități, idei neclare, contradictorii, să comenteze maniera proprie sau alte modalități de a depăşi obstacolele.

A te autoevalua

Dacă la începutul şcolarității, deținătorul criteriilor de evaluare este profesorul, treptat criteriile se vor interioriza formând-se capacitatea de autoevaluare. În acest demers, etapele propuse de Meirieu sunt următoarele:

- se efectuează o activitate individuală;
- rezultatul obținut de un elev este evaluat de către un coleg şi autoevaluat;
- se confruntă evaluarea şi autoevaluarea, regăsind în confruntare o formă particulară de conflict socio-afectiv;
- urmează autoevaluarea pe baza unei „fişe de lectură care să susțină schimbarea punctului de vedere prin raportare la sarcină”; ea poate debuta prin relecturi specializate (explorări), parțiale ale propriei lucrări: se detaşează un element particular şi se urmăreşte în toată lucrarea (ortografie, punerea în pagină, construcția alineatelor, modul de argumentare), se adaugă treptat altele până la „ interiorizarea completă a funcției de evaluare”;

- se finalizează lucrarea prin confruntarea autoevaluării cu evaluarea normativă care, raportându-se la rezultatele celorlalți evită pericolul autoadmirației exagerate (narcisism) prin raportare la ceilalți (exercițiul alterității) (Meirieu, 1990, p. 150).

Autoevaluarea nu este posibilă în orice stadiu al învățării, extremele fiind ineficiente: în etapele inițiale ale învățării, ea nu funcționează, elevul fiind lipsit total de repere. Adăugată la final, devine inutilă. Dezirabilă rămâne construcția ei treptată, pe măsura avansării în studiul unei teme, al unei discipline.

Exemplu – LISTA DE CONTROL PENTRU O COMPUNERE

Comportamente realizate de elev	Da	Nu
Am verificat ortografia?		
Am scris lizibil?		
Am lăsat margine în partea stângă?		
Am construit aliniate?		
Titlul este potrivit?		
Am prezentat planul?		
Am prezentat, în introducere, problema pe scurt şi importanța ei?		
Am dezvoltat ideile principale, folosind cuvinte proprii?		
Am rezumat ideile expuse în încheiere?		
Total		

A ține un jurnal al emoțiilor învățării

Într-un astfel de jurnal se pot înscrie observații referitoare la probleme cum ar fi: de ce îmi este teamă să răspund când sunt întrebat la şcoală? Ce lecții ar fi bine să mai învăț? Când nu îmi este teamă? Altor colegi le este teamă? Cine ar putea să mă ajute să depăşesc teama exagerată? (Siebert, 2001).

Aplicații

Elaborați o fişă prin care să favorizați dezvoltarea capacității metacognitive a elevilor prin autochestionare asupra înțelegerii unui text dintr-un manual de *Ştiințe*.

Numai pentru pasionați...

Unii specialişti susțin că dezvoltarea gândirii se face folosind sarcinile goale de conținut sarcini care seamănă cu testele de inteligență. Alții, mai numeroşi în ultima vreme susțin că formarea cunoştințelor metacognitive necesită o exersare contextualizată, o învățare în situații didactice specifice unei discipline. Într-un astfel de context, pot exista şi momente care să suscite reflecția asupra funcționări propriei gândiri – cum realizezi un rezumat, cum memorezi o poezie,

cum verifici o ipoteză etc.

Adepții exersării realizate pe conținuturi specifice susțin că utilizarea în situații noi a operațiilor exersate poate fi facilitată dacă se derulează următoarele operații: a) *contextualizarea* - utilizarea metacogniției în contexte definite; b) *decontextualizarea* - reperarea structurilor problemei sau situației, reperarea analogiilor cu alte situații şi c) *recontextualizarea* procedurilor – utilizarea lor în contexte definite, dar altele decât cele inițiale.

Să ne reamintim...

Mediul metacognitiv de învățare este acel mediu care încurajează conştientizarea modului de gândire, antrenarea elevului în planificarea învățării, discutarea strategiilor cognitive şi evaluarea permanentă a demersurilor acestuia de învățare.

Pentru formarea conduitei metacognitive, profesorul are la dispoziție mai multe strategii pe care le va exersa cu elevii săi: identificarea a ceea ce ştii şi a ceea ce nu ştii, verbalizarea demersurilor gândirii, planificarea şi reglarea învățării, autoevaluarea activității. Treptat, elevii vor aplica singuri aceste strategii.

Pentru fiecare strategie se pot crea instrumente de către profesor, apoi de către elevi prin care să se anticipeze, monitorizeze şi ajusteze procesul de învățare.

2.2. Dialogul pedagogic – mijloc de cunoaştere a elevului

Aşa cum a fost conceput de A. De La Garanderie, dialogul pedagogic este unul din instrumentele evaluării formative prin care sunt evidențiate procesele cognitive puse în funcțiune în cursul învățării. Dialogul pedagogic utilizează tehnica reformulării, definitorie pentru convorbirea non-directivă inițiată de Rogers. Întrebările profesorului sunt centrate pe „cum învață", „cum îşi reprezintă" elevul sarcina şi nu pe „de ce învață". Sunt evitate întrebările care sugerează elevului strategii utilizate de profesor. Prin întrebări repetate şi răspunsuri reformulate, educatorul cunoaşte realitatea mentală a elevului, obişnuințele lui reamintire a informației şi exersează cu acesta alte modalități care să-i lărgească paleta evocărilor.

În cursul dialogului, care nu este nici dialog afectiv şi nici o nouă predare a lecției, profesorul cunoaşte logica erorilor pe care elevul le face şi îi propune remedieri adecvate, proceduri noi de lucru, dar opțiunea de a le utiliza rămâne apanajul celui care învață. Pe tot parcursul dialogului, elevului îi este asigurată o ascultare necondiționat pozitivă, fără a-i da sfaturi ori a-i face morală.

Dialogul pedagogic se desfăşoară după terminarea unei activități (lectură, memorare, rezolvare de probleme, exerciții) sau înainte de a aborda o noțiune nouă şi se poartă cu un singur elev ori cu un grup. În grup, elevul poate descoperi procedurile altora, învață să-i respecte pe ceilalți ca diferiți de el, îşi schimbă atitudinea. Dialogul pedagogic este util şi profesorului pentru

că îl ajută să-şi adecveze strategiile la demersurile cognitive ale elevilor, depăşind situaţia de ipoteză sau de transpunere empatică prin obţinerea unui feedback.

Dialogul pedagogic face posibilă „introspecţia cognitivă pentru descoperirea mecanismelor mentale proprii (profesorului - n.n.) şi ale elevilor", aduce mai multă rigoare în practica pedagogică. Utilitatea lui este vizibilă în creşterea gradului de atenţie a elevilor la lecţie, de înţelegere a consemnelor, în evitarea grabei în declanşarea activităţii. Focalizarea activităţii se schimbă de pe programă şi profesor pe elev şi pe demersurile lui cognitive. Copilul îşi regăseşte rolul de subiect în situaţia de învăţare, devine coautor, actor al propriilor cunoştinţe şi ajunge treptat la autonomie.

3. Efecte ale metacogniţiei asupra învăţării

Diferenţele în planul metacogniţiei explică o parte din variaţia performanţelor într-un mare număr de domenii. Elevii care învaţă eficient par să controleze şi să monitorizeze cu succes învăţarea prin metacogniţie, cei cu insucces nu reuşesc în mod spontan acest control. Antrenamentul metacognitiv poate îmbunătăţi atitudinea elevilor faţă de sarcinile şcolare şi chiar faţă de şcoală.

Motorul dezvoltării cognitive este constituit de „explicitarea cunoştinţelor procedurale", de conştientizarea strategiilor concretizate în stabilirea criteriilor de reuşită, a indicatorilor unei sarcini date, a atitudinilor faţă de sarcină, a tehnicilor de înţelegere, de exersare şi de memorare. Posibilitatea transferului cunoştinţelor şi reglărilor metacognitive este fondată pe postulatul existenţei operaţiilor mentale fundamentale: analiză, comparare, sinteză, inducţie care se desfăşoară după o reguli aproape standardizate (De Vecchi, 1993).

Metacogniţia stimulează învăţarea prin creşterea gradului de activism al elevului, prin utilizarea diferenţelor dintre elevi, dar formează şi autonomia oferind avantajul de a controla şi a conduce demersul învăţării. Ea favorizează transferul informaţiilor şi al procedurilor, constituirea mai rapidă a strategiilor eficace, permite continuarea învăţării şi oferă mijloace pentru noile învăţări. Ajutând elevul să interiorizeze demersul de rezolvare a unei probleme, metacogniţia asigură trecerea progresivă **de la analiza critică** realizată de educator **la autoanaliză**. Transferând acest tip de demers de la o situaţie particulară la alta, elevul învăţă că un anumit demers cognitiv, o metodă sunt utilizabile şi în alte contexte.

Acţionând asupra schimbului de informaţii pe care îl are cu egalii sau cu profesorul, metacogniţia îl obligă pe elev să ia cunoştinţă de concepţiile ori de modul de a gândi al altor persoane, factor esenţial al decentrării, al maturizării şi al menţinerii atenţiei asupra comparaţiei sociale. Ea ameliorează motivaţia, generează plăcerea de a învăţa şi favorizează menţinerea orientării către scop.

Pentru profesor, metacogniţia permite o mai bună cunoaştere a modalităţilor de abordare şi depăşire a obstacolelor de către elev, a cunoştinţelor declarative sau procedurale pe care le posedă, a gradului de autocontrol de care este capabil, implicit, a gradului de ghidare didactică de care are nevoie. Metacogniţia oferă, în consecinţă, premise ale personalizării intervenţiilor educatorului.

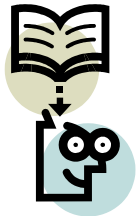
Analiza rolului metacogniției în învățare susține afirmația lui Geissler, conform căruia obiectivul educației constă în înlăturarea necesității de a educa. „Fiecare măsură educațională nu se apreciază, susține psihologul german, după obținerea imediată a comportamentului dorit … ci numai în funcție de instaurarea treptată a autonomiei celui educat.” Acest efect nu se instalează spontan „funcția reglatorie nu este un derivat al dezvoltării celorlalte funcții, ... ea reclamă existența unor condiții şi relații de comunicare speciale, o activitate sistematică de instruire şi educare” (Geissler, 1977, p. 23).

Fără a nega existența unor limite ale capacităților cognitive, s-a demonstrat prin compararea eficacității instruirii la copiii supradotați, la cei normali şi la cei cu tulburări de învățare că diferențele de performanță se datorează metacogniției care poate şi trebuie să fie antrenată (Belmont, 1989). Programele de intervenție care stimulează dezvoltarea cogniției şi a metacogniției au fost aplicate inițial pentru educarea compensatorie a copiilor cu deficiențe mentale, aflați în situații critice („copiii sălbatici”) cu debilitate mintală, proveniți din medii defavorizate. Ele au fost generalizate după apariția şi dezvoltarea psihologiei cognitive ca fiind deosebit de promițătoare prin valorizările introduse:

- valorizarea mai intensă a procesului de învățare decât a cunoştințelor, vizând direct obiective ca dezvoltarea intelectuală, învățarea tehnicilor de a învăța/ a gândi, utilizând sarcini de învățare „vide de conținut” (Feuerstein, 1980);
- valorizarea cogniției articulată cu imaginea de sine;
- valorizarea proceselor metacognitive, subiectul achiziționând strategii generale care-i permit controlul propriei funcționări mentale;
- valorizarea rolului mediatorului (educator, părinte ori alt adult) care se interpune între lumea fizică şi socială în care este plasat elevul prin orientarea şi menținerea atenției acestuia, adaptarea nivelului de dificultate a sarcinii, facilitarea evaluării ().

Propunându-i exercițiile metacognitive, profesorul va reuşi să-i redea elevului, în special celui în dificultate, certitudinea propriei gândiri, ajutându-l să refacă imaginea despre cunoştințele şi procedurile sale, ajutându-l să reuşească prin efortul personal – sursă a succesului.

Să ne reamintim...



Elevii care învață eficient par să controleze şi să monitorizeze cu succes învățarea prin metacogniție. Compararea eficacității instruirii la copiii supradotați, la cei normali şi la cei cu tulburări de învățare arată că diferențele de performanță se datorează şi metacogniției care poate şi trebuie să fie antrenată. Metacogniția stimulează învățarea prin creşterea gradului de activism al elevului. Antrenamentul metacognitiv poate îmbunătăți atitudinea elevilor față de sarcinile şcolare şi chiar față de şcoală. Dialogul pedagogic este un mijloc de cunoaştere a elevului şi o premisă a consilierii acestuia. Prin exercițiile metacognitive, profesorul va reuşi să-i redea elevului aflat în dificultate certitudinea propriei gândiri, ajutându-l să refacă imaginea despre cunoştințele şi procedurile sale cât şi imaginea de sine, îl va ajuta să reuşească prin efortul personal.

5. Rezumat

Metacogniția este capacitatea de a gândi asupra propriilor gânduri şi cuprinde cunoştințele subiectului despre propriile procese şi produse cognitive şi controlul activ, reglarea acestor procese. La cei mai mulți elevi, apariția capacității metacognitive este tardivă, în preadolescență sau chiar la vârsta adultă. Din acest motiv, dezvoltarea capacității metacognitive devine un obiectiv al şcolii actuale. Cunoştințele metacognitive privesc variabilele personale, ale sarcinii şi ale strategiei. Pe baza lor se desfăşoară trei operații de reglare anticiparea, controlul şi reorganizarea.

Pentru formarea conduitei metacognitive, profesorul are la dispoziție mai multe strategii: identificarea a ceea ce ştii şi a ceea ce nu ştii, verbalizarea demersurilor gândirii, planificarea şi reglarea învățării, învățarea în perechi, în grupuri mici, instruirea prin schimbarea rolurilor, autoevaluarea activității. Pentru fiecare dintre ele se pot crea instrumente de către profesor apoi de către elevi prin care să se anticipeze, monitorizeze şi ajusteze procesul de învățare. Antrenamentul metacognitiv poate îmbunătății performanțele în învățare, atitudinea elevilor față de sarcinile şcolare şi chiar față de şcoală, le stimulează învățarea prin creşterea gradului de activism şi autonomie.

1. 6. Test de evaluare a cunoştințelor

2. Comparați definițiile metacogniției furnizate de Flavell, Cardinet şi Altet.
3. Pe baza tabelul 1, construiți trei fişe în care să transpuneți sub formă de întrebări, sarcinile fiecărei etape a demersului metacognitiv.
4. Analizați impactul metacognitiv pe care îl au 2 *procedee active* cele listate: verificarea soluțiilor la exercițiile efectuate, aplicarea unui model în situații similare ca structură, învățarea asistată de calculator, prelucrarea grafică a informației prin desene, scheme, grafice; 2 *procedee interactive:* învățarea în perechi, prin cooperare, instruirea prin schimbarea rolurilor) şi identificați.
5. Analizați pro şi contra afirmația conform căreia „Obiectivul educației constă în înlăturarea necesității de a educa”.
6. Identificați relații între metacogniție şi învățarea de-a lungul întregii vieți.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

ORGANIZAREA TIMPULUI ŞCOLAR

Cuprins

1. Introducere 135
2.Obiective 135
3. Durată 135
4. Conținut
1. Ritmuri şi învățare *136*
2. Oboseala şcolară *139*
3. Organizarea activităților şcolare *143*
5. Rezumat 145
6. Test de evaluare 146

1. Introducere

Unitatea de învățare este focalizată pe organizarea activității şcolare ca factor ce influențează performanțele elevilor. Sunt abordate oboseala şi stresul: diagnoză, diminuare, modalități de utilizare a normelor în proiectarea spațiului şi a programului şcolar.

Sunt enunțate şi analizate norme de întocmire a orarului, de amenajare a spațiului şcolii şi clasei, de diminuare a oboselii şi stresului.

Studiul acestei unități este esențial în prezervarea stării de sănătate a elevilor şi profesorilor, formarea unui stil de viață sănătos, dezvoltarea unor atitudini pozitive față de activitatea şcolară în special şi față de orice tip de activitate.

2. Obiective

După parcurgerea acestei unități de curs, studenții vor fi capabili:

- să caracterizeze organizarea timpului şcolar ca factor al performanței elevilor;
- să identifice factorii nocivi relaționați gestionării timpului într-un mediu şcolar dat;
- să identifice factorii externi şi interni care provoacă oboseală la elev şi profesor;
- să proiecteze un program şcolar adecvat caracteristicilor unui grup de elevi prin care să se diminueze oboseala.

3. Durata medie de parcurgere a acestei unități de învățare este de 2 ore.

Sănătatea elevilor este o problemă complexă, esențială pentru părinți, profesori şi societate, relaționată direct cu calitatea vieții şcolare. Când învățăm, ne solicităm întregul organism: sistemul nervos central şi sistemul endocrin, aparatul osteo-muscular, sistemul psihic. Prin urmare apar modificări la nivelul termoreglării, al ritmului cardiac şi respirator, al metabolismului, al proceselor psihice. Coroborate cu condițiile externe în care se desfăşoară învățarea, aceste caracteristici fac din activitatea şcolară atât o problemă psiho-socio-pedagogică, cât şi una medicală.

1. Ritmurile şi timpul şcolar

Ritmurile sunt o proprietate fundamentală a materiei vii (Reinberg, 1977) întâlnite la diverse niveluri: ritmuri fizice, psihice, astrale sau ritmuri sezoniere, circadiene (la 24 de ore) şi ultradiene (la 100 de minute), apoi ritmuri de viață, de învățare ca şi ritmuri, biologice şi psihosociale, emoționale şi intelectuale, ritmuri individuale şi de grup. *Sincronizarea ritmurilor* este un mijloc de echilibrare a organismului, desincronizarea exprimându-se prin oboseală, proastă dispoziție, randament slab. *Perturbarea ritmurilor* sau desincronizarea este produsul mai multor factori:

- decalarea orelor de culcare şi trezire, prelungirea orelor de somn la sfârşit de săptămână cu efecte vizibile asupra eficienței activităților şcolare desfăşurate în ziua de luni;
- continuarea activității după instalarea oboselii;
- ingerarea unor medicamente (corticosteroizii, somniferele);
- consumul de cafeină şi alcool;
  - alcoolul suprimă ori micşorează faza de somn paradoxal, provoacă un amestec de oboseală, nervozitate şi anxietate;
  - cafeina acționează asupra neuro-transmițătorilor: întârzie efectele substanțelor care produc relaxare, somn şi accelerează impactul stimulatorilor activității; consecințele ei sunt oboseala, stările depresive, anxietatea, creşterea agresivității, a tulburărilor emoționale.

În organizarea timpului şcolar intervin elemente variate cum sunt perioadele de vacanta, durata timpului zilnic de studiu, lungimea activitatilor care sunt influențate nu numai de nevoile elevilor ci şi factori sociali, economici. Timpul dedicat învățării în familie este, la rândul lui, influențat de profesia părinților, atitudinile acestora față de şcoala şi față de copil, de statutul socio-economic etc. Acest complex de influențe are consecințe adesea nefaste, care amenință sincronizarea organismului cu exigențele mediului şcolar sau familial (Touitou & Bégué, 2010).

Ritmuri circadiene

Ritmurile circadiene sunt ritmuri zi-noapte, de douăzeci şi patru de ore, evidente în alternanța activitate-repaus; repausul este exprimat prin numărul de ore de joc, recreere şi de somn necesare la diferite vârste.

Vârsta (ani)	Durata activităților intelectuale în 24 h	Timp pentru joc, sport	Somn în 24 de ore	
			Total	Din care ziua
3	½	6	13	2
4	1	6	12 şi ½	2
5	1şi ½	5	12	1 şi ½- 2
6	3-4	4	11 şi ½	1
7-8	4 şi ½	4	11	1
9-10	5	4	10 şi ½	-
11-13	6	3	10	-
14-15	7	3	9 şi ½	-
16-18	8	3	9	-

Tab.1 Durata activităților intelectuale şi fizice

Pentru populația de 3-18 ani, Ministerul Sănătății indică regimul de activitate şi odihnă prezentat în tabelul 1 (A. Antal, 1978, p.307). La adulți, studiile de specialitate indică mari variații individuale: 2% ar avea nevoie de 10 ore de somn, 62% de 7-8 ore, iar 5% de numai 5 ore de somn.

Studii realizate asupra unor populații şcoalre diverse indică preztența unor tulburări ale spmnului, în special, la adolescenți: 17% se plâng de slaba calitate a somnului, 40 % de somnolență diurnă, alții consumă medicamente pentru a –şi ameliora somnul. Între factorii răspunzători de aceste stări, sunt citați: vizionarea excesivă a emisiunilor TV sau lucrul prelungit la calculator care amână instalarea somunului, conflictele cu părinții, colegii sau profesorii, mai rar cauze medicale. Compensarea acestor deficituri se face prin prelungirea orelor de somn la sfârşitul săptămânii sau în vacanțe, dar proasta calitate a somnului antrenează oboseala şi slabe rezultate şcolare (Touitou & Bégué, 2010).

Efecte ale ritmurilor circadiene asupra activității şcolare

Analizând evoluția vigilenței, Montagner arată că activitatea generală a organismului creşte spre ora 10-10 ½, atinge maximum la finalul dimineții (ora 11), apoi începe să scadă. Spre 11½ apar somnolența, foamea şi oboseala, care ating maximum în jurul orei 14, dar, după ora 15, vigilența începe să crească. Aceste variații ale vigilenței se exprimă în curba efortului. Evoluția capacității de efort se poate prezenta grafic prin „curba randamentului” al cărei revers este „curba oboselii”.

Exemple

La începutul după-amiezii cresc performanțele intelectuale, iar după-amiaza cele fizice. În funcție de zilele săptămânii, performanțele ating cele mai mici cote luni dimineața, perioadă neadecvată pentru abordarea unor obiective şcolare dificile, optimum de energie fiind înregistrat joi şi vineri. Remarcăm că unii specialişti

consideră că ar exista o descreştere a performanţelor şcolare miercurea, dar ea nu provoacă dezechilibre prea mari (apud Racle, 1987).

Cantitatea de energie disponibilă influenţează (Przesmycki, 1991) nu numai activitatea intelectuală, dar şi schimburile sociale. Acestea prezintă două momente de saturaţie – unul între 10 şi 11½ şi altul la debutul după-amiezii. Ele sunt caracterizate prin agresiuni verbale sau fizice, plânsete. Introducerea unor perioade de relaxare de douăzeci de minute relansează activităţile cognitive ale elevilor.

Exemple

Unii elevi devin apatici, slab motivaţi, plictisiţi, visători, alţii, sub presiunea părinţilor, a şcolii, a notelor fac eforturi de adaptare şi reuşesc momentan, dar eşuează în surmenaj, tradus adesea prin agitaţie, dar şi prin dezinteres, absenţe repetate, scăderea rezistenţei la îmbolnăviri.

Şi alte ritmuri pot să influenţeze activitatea şcolară: ritmurile alimentare, de pildă, fac ca performanţele elevilor insuficient hrăniţi la micul dejun să scadă la finalul dimineţii. Se recomandă, ca urmare, introducerea la prima masă din zi a proteinelor - carne, ouă, brânză - şi diminuarea cantităţii de cereale şi amidon. Divergenţa dintre ritmurile biologice şi cele şcolare provoacă apariţia unor stări cu efecte negative asupra învăţării şi a stării de bine.

Aplicaţii

Observaţi un grup de elevi pe parcursul unei zile de şcoală şi notaţi manifestările cele mai frecvente înainte de ora 10, între 10 şi 12, 13 şi 15. Elementele observate vor fi: gradul de concentrare a atenţiei la lecţii şi schimburile sociale.

Să ne reamintim...

Sincronizarea ritmurilor este un mijloc de echilibrare a organismului, desincronizarea exprimându-se prin oboseală, proastă dispoziţie, randament şcolar slab.

Pentru activitatea şcolară sunt importante ritmurile circadiene,ritmuri zi-noapte, de douăzeci şi patru de ore, evidente în alternanţa activitate-repaus.

Activitatea şcolară este influenţată şi de ritmurile alimentare sau de ritmurile schimburilor sociale.

Evoluţia capacităţii de efort intelectual se poate prezenta grafic prin „curba randamentului” al cărei revers este „curba oboselii”.

2. Oboseala şcolară

Oboseala este o stare de indispoziție, de diminuare a capacității de efort apărută, de regulă, ca urmare a unui efort fizic sau intelectual. Este în anumite limite necesară, utilă apărând ca modalitate de apărare a organismului. Apariția oboselii elevilor devine indicatorul principal pentru normarea activității şcolare.

2.1. Diagnoza oboselii

Oboseala se poate defini ca proces complex de modificări biochimice, fiziologice şi psihologice reversibile care reduc puterea funcțională a organismului, dar încetează după odihnă, făcând posibilă reluarea activității. Un ciclu normal de activitate începe cu faza de adaptare, continuă cu faza de activizare, de solicitare uniformă, după care intervine oboseala. Refacerea organismului, odihna consecutivă oboselii, permite reluarea activității (Ockel, 1976).

Odihna este starea de relaxare, procesul de refortificare a activității nervoase superioare, marcat de creşterea caracteristicilor energetice ale organismului. Este, ca şi oboseala, un proces normal, natural şi ciclic, aflat sub controlul mecanismelor de apărare ale organismului. Are forme pasive (somnul) şi active; ultimele presupun derularea de activități diferite de cea care a determinat oboseala, dar mai puțin tensionate decât aceasta.

În ciclurile anormale de activitate, prima apariție a oboselii nu este urmată de refacere ci activitatea continuă, suprasolicitând organismul şi conducând la o stare de oboseală excesivă. Raportul biologic dintre starea de oboseală şi de refacere a organismului impune alternarea activității cu repausul, odihna.

Oboseala prezintă mai multe forme a căror diferențiere este deosebit de utilă. Oboseala fiziologică este o reacție normală a organismului, constând în impresia de indispoziție şi diminuare a capacității de efort apărute în urma unei solicitări (Sillamy, 1997); ea apare de obicei seara şi dispare în mod natural, prin refacerea organismului după întreruperea activității şi somn.

Numai pentru pasionați...

Determinarea oboselii se poate realiza prin mijloace obiective şi prin mijloace subiective. Ca mijloace obiective se folosesc observația, experimentul, probele biologice, măsurători ale funcțiilor biologice (măsurarea frecvenței cardiace, a presiunii arteriale, a amplitudinii şi frecvenței mişcărilor respiratorii) şi măsurări psihologice realizate prin teste de atenție, memorie, inteligență, măsurarea timpului de latență pentru diverse reacții. Întrucât oboseala are şi o componentă subiectivă, constând în impresia de oboseală, de indispoziție, pentru aprecierea ei se folosesc şi chestionare, scale de apreciere, interviul. Precizăm că aceste metode le completează pe primele, existând situații în care elevul nu devine conştient de starea de oboseală datorită supramotivării ori nu este capabil să înregistreze şi să verbalizeze senzațiile apărute.

Oboseala cronică sau excesivă, numită şi surmenaj, este urmarea unor eforturi fizice ori intelectuale repetate, prelungite, se instalează dimineața şi nu dispare după odihna cotidiană. Se exprimă în dureri difuze de spate sau abdomen, modificări ale somnului (insomnie, coşmaruri, crize de somnambulism), dificultăți intelectuale (pierderi ale memoriei, instabilitatea atenției, lentoare a ideilor, confuzie mentală), modificări afective (iritabilitate, anxietate, tergiversarea deciziilor), tulburări psihosomatice (ulcer, hiper-tensiune arterială) conduite antisociale. În formele extreme de surmenaj, pot să apară febra, sensibilitatea crescută la infecții, ipohondria sau oscilații între depresie şi agitație.

2.2. Factorii interni şi externi ai oboselii

În procesul de învățare, în ciuda existenței unor obiective variate, predominant este efortul intelectual, fapt ce conduce la solicitarea scoarței cerebrale, dar care antrenează prin relațiile de interdependență întregul organism. Solicitarea intelectuală este dependentă de factori externi: obiectivele disciplinelor studiate la diverse niveluri de învățământ, durata muncii intelectuale şi condițiile de mediu extern, dar şi de factori interni - disponibilitatea pentru muncă a elevului, motivația şi stările afective, de alte trăsături ale personalității (Neacşu, 1990, p. 16).

Cauzele oboselii se pot situa în raport cu persoana elevului, în exterior sau în interior. Determină oboseala următorii factori externi*:*

- prelungirea orarului şcolar la 6-7 ore (creşte agresivitatea şi/sau diminuează angajarea în activitățile de predare-învățare);
- insuficiența somnului rezultată din durata prea mică sau slaba lui calitate;
- regimul alimentar neadecvat;
- insuficiența timpului de repaus atât pentru activitățile recreative zilnice, cât şi pentru cele de la sfârşit de săptămână; pentru mulți elevi, timpul de recreere coboară sub o oră sau chiar o jumătate de oră zilnic, concomitent cu abuzul de activități sedentare concretizate în vizionări ale emisiunilor de televiziune, utilizarea excesivă a calculatorului;
- volumul prea mare de informații datorat încărcării excesive a programelor şcolare ori exigenței unor profesori;
- activități didactice monotone ori activități obligatorii cu durată foarte mare;
- nerespectarea principiilor privind creşterea şi descreşterea progresivă a intensității eforturilor în timpul săptămânii şi al zilei sau al varierii conținutului activităților şcolare;
- programarea activităților şcolare în contradicție cu ritmurile circadiene;
- impunerea unor ritmuri de activitate prea repezi;
- drumul spre şcoală cu un ghiozdan prea încărcat sau în mijloace de transport supraaglomerate;
- prelungirea orelor de curs, neacordarea pauzei de către unii profesori;
- solicitarea efectuării unor teme supradimensionate de pe o zi pe alta, la sfârşit de săptămână sau în vacanțe;

- ambianță poluată sonor; deşi în condiții de zgomot continuu nu observăm alterări ale performanțelor (datorită capacității noastre de adaptare) stimulii supraadăugați intensifică regimul de lucru al celulelor nervoase şi, în timp, apare o uzură accentuată; conflicte cu părinții, profesorii sau colegii (Antal, 1978; Neacşu, 1999; Cocoradă, 2005).

Ca factori intern ai oboseli la şcolari amintim: greşelile alimentare, somnul insuficient, boala, infecțiile uşoare repetate, convalescența scurtată, stările emoționale intense şi de durată, contradicții între tipul de activitate nervoasă superioară şi solicitările externe, nivelul de aspirație prea ridicat, necunoaşterea modului de organizare optimă a timpului liber.

2.3. Stresul în învățare

Stresul indică starea, fizică şi emoțională, în care se află organismul asupra căruia acționează agenți stresori ca suferința, zgomotul permanent, toxine, infecții (stres fiziologic), frustrarea, anxietatea, furia (stresul psihic) etc. În limbajul cotidian este numită „stres ” şi situația, condițiile nefavorabile pe care trebuie să le înfrunte individul, termenul corect pentru aceasta fiind „situație stresantă”.

Numai pentru pasionați...

Stresul este considerat ca factor consubstanțial al vieții, inevitabil, diferențiindu-se două tipuri de stres: eustresul (stres a cărui prezență este pozitivă, influențând benefic longevitatea, performanțele) şi distresul (stres a cărui prezență este apreciată ca negativă, cu efecte dezadaptative). Reacțiile la factorii stresori sunt individualizate: ceea ce pentru un elev constituie o provocare, o aventură incitantă, pentru altul este un stresor negativ. Din acest motiv, H. Seyle a afirmat că nu este important ceea ce ți se întâmplă, esențial este modul de a reacționa la stresori. Reacțiile la situațiile stresante apar la nivel fiziologic ca dereglări endocrine ce conduc la apariția „bolilor de adaptare” - ulcer, tulburări de creştere, hipertensiune arterială, diabet, migrene, astm, dereglări menstruale, alergii (Seyle, 1978) şi la nivel psihologic la depresie, insomnii, anxietate etc.

Stresorii sunt factorii care determină apariția stresului. Pentru activitatea şcolară, cei mai cunoscuți stresori sunt:

- suprasolicitarea intelectuală sau musculară (pentru antrenamentele sportive susținute) ori dezechilibrul dintre cele două forme de solicitare;
- examenele foarte dificile, competiția exagerată din grupul şcolar sau cea determinată de selecții severe pentru a fi admis la profiluri, secții înalt cotate;
- zgomotul, aglomerația din mijloacele de transport (cresc agresivitatea şi diminuează comportamentul prosocial);
- relațiile interpersonale frustrante cu familia sau cu profesorii.

Pentru adolescenți acționează ca stresori şi sentimentul că nu sunt iubiți de părinți (deprivarea parentală), impresia că sunt singuri, neînțeleşi, dar şi despărțirile afective ale îndrăgostiților, ambiguitatea rolurilor, nereuşitele repetate (Şchiopu, 1997), acumularea de tracasări mărunte (Lazarus, 1984).

2.4. Reducerea oboselii

Din perspectivă psiho-pedagogică, prevenirea oboselii presupune limitarea acțiunii factorilor externi şi educarea elevului pentru a limita acțiunea factorilor interni şi a creşte controlul asupra activități de învățare. Se recomandă în acest scop:

- alternarea activităților cu odihna, în concordanță cu fazele fiziologice de acumulare/cedare a energiei;
- plasarea activităților dificile în perioadele din zi şi săptămână cu randament maxim;
- alternarea formelor şi conținuturilor activităților şcolare;
- evitarea monotoniei care ea însăşi provoacă oboseală;
- organizarea de activități didactice interesante, variate, utilizarea jocului didactic, a unor stimuli variați;
- durata adecvată a pauzelor dintre ore, nu mai mici de 10 minute, dar nici mai mari de 20 de minute; după masa de prânz şi de seara pauzele se prelungesc până la 60-120 de minute (Antal, 1978);
- extinderea regulilor igienice asupra pregătirii lecțiilor în mediul familial.

Diminuarea stresului este posibilă prin:

- activități fizice şi sportive;
- folosirea temporară a unor mecanisme de apărare (raționalizare – căutarea unor argumente plauzibile care să salveze stima de sine, pentru a explica o situație nefavorabilă, intelectualizare – disocierea reacției intelectuale de cea afectivă, cu exagerarea celei dintâi, substituție – înlocuirea unor acțiuni fără şanse de succes cu altele accesibile);
- înlăturarea prejudecăților privind imposibilitatea de a domina manifestările, reacțiile psihice sau fiziologice proprii, practicarea unor metode de relaxare);
- cunoaşterea modului în care apare stresul sau a manifestărilor lui, considerată în terapia cognitivă o modalitate de diminuare a acestuia (Miclea, 1991).

Aplicații

Analizați propriul program de activitate şi faceți o listă a modalităților prin care vă reduceți oboseala.

Reflectați, prin raportare la extrasul din Miclea (1991), asupra mijloacelor prin care ați putea să vă diminuați distresul.

Diminuarea acțiunii distresului este simultană cu învățarea unei abordări pozitive şi realiste a vieții, ordonată după următoarele principii:

- nu fiți surprinşi de tulburări, încercați să anticipați problemele;

- căutați soluții, fie şi parțiale, pentru a câştiga timp şi a examina în detaliu deficiențele persistente;
- preluați controlul asupra propriului viitor, nu vă retrageți în poziția de victimă, fiți proactivi;
- nu generalizați dificultățile, nu vă autoblamați, nu vă îndoiți de Dv. înşivă, pentru că aceste sentimente erodează şansele de succes;
- nu excludeți posibilitatea eşecului;
- acceptați ceea ce s-a demonstrat că nu se poate schimba;
- trăiți clipa, combinați acțiunea cu contemplarea, sărbătoriți anumite zile, căutați noi experiențe, învățați din greşeli;
- faceți reînnoiri în toate dimensiunile vieții Dv: emoțională, socială, intelectuală, fizică, spirituală, ocupațională, ambientală;
- acționați asupra propriilor capacități pentru a le dezvolta;
- toleraţi greşelile altora şi cele proprii, dar învățați din ele pentru a creşte controlul şi a avea mai mult succes (Payne *et al*., 2000).

Să ne reamintim...

Oboseala este o stare de indispoziție, de diminuare a capacității de efort apărută, de regulă, ca urmare a unui efort fizic sau intelectual.

Oboseala este determinată de factori externi (obiectivele dificile ale disciplinelor studiate la diverse niveluri de învățământ, durata mare a muncii intelectuale etc.), dar şi de factori interni (disponibilitatea slabă pentru muncă a elevului, motivația şi stările afective negative, de alte trăsături ale personalității).

Prevenirea oboselii presupune şi educarea elevului pentru a limita acțiunea factorilor interni şi a creşte controlul asupra activități de învățare.

Diminuarea acțiunii distresului este simultană cu învățarea unei abordări pozitive şi realiste a vieții.

3. Organizarea activităților şcolare

Organizarea tuturor activităților de învățământ trebuie întemeiată pe principiul protejării sănătății, al dezvoltării armonioase a copiilor şi tinerilor. Ea se concretizează într-un ansamblu de norme a căror cunoaştere şi respectare se va asigura atât de autoritățile şcolare şi de către educatori cât şi de părinți şi copii.

3.1. Reguli de igienă a activității

Dintre regulile de igienă a activității şcolare menționăm:

- proiectarea programului şcolar în concordanță cu stadiul de refacere al organismului, pauzele fiind plasate atunci când este necesară refacerea forțelor (Antal, 1978, p. 272);

- la finalul dimineții, profesorul va reduce tensiunea emoțională, pentru ca elevii să beneficieze de cotele maxime ale altor funcții - memoria, de pildă; dimineața se vor programa activități intelectuale, rezervând după-amiaza celor fizice, gimnasticii, dexterităților manuale;
- programarea după masa de prânz a unor activități şcolare uşoare, deoarece solicitările funcției digestive sunt mari, iar oboseala se instalează mai repede;
- pentru activitățile complexe, dificile se vor rezerva vârfurile de vigilență, iar pentru perioadele celelalte se vor programa activități scurte, variate;
- informarea familiei şi a elevilor cu privire la necesarul de somn la diverse vârste, la condițiile unui somn recuperator: activitate care să solicite optim, exerciții fizice raționale, aerisirea camerei înainte de culcare, evitarea lecturilor, a filmelor de aventuri înainte de culcare sau a stimulilor subliminali în timpul somnului, culcarea şi trezirea la ore fixe pentru a se forma obişnuința a adormi şi a se trezi uşor etc.);
- antrenarea treptată a elevilor pentru a-şi evalua modul de acțiune, gradul de oboseală, a preveni surmenajul, a diminua acțiunea stresorilor negativi.

4.2. Organizarea mediului fizic

În componența mediului fizic sunt incluse microclimatul, sala de clasă, tablă, mobilier, hârtia de scris. Pentru a limita producerea oboselii este necesar ca fiecare din aceste elemente să corespundă unor parametrii aproape general acceptați.

Exemple

Microclimatul creează o stare de confort favorabilă învățării dacă temperatura este vara între 22-24°C, iarna între 18-21°C, umiditatea aerului între 30 şi 70%. Iluminatul cel mai bun este cel natural. Parametrii normali pentru sonorizare sunt: pentru intensitate 20-60 decibeli şi pentru frecvență 250-4000 Hz (Neacşu, 1990). Sala de clasă trebuie să aibă o mărime adecvată tipului de activitate desfăşurat: o sală prea mare creează impresia de izolare, dispersare, distanțele mari dintre elevi inhibând comunicarea, dar diminuează, în acelaşi timp, sentimentul elevului că poate fi cu uşurință supravegheat de către profesor. O sală prea mică creşte agresivitatea, nu oferă suficient oxigen, limitează mişcarea.

Pentru tonalitățile afective create, în mediul şcolar se recomandă unele culori şi se exclud altele; brunul şi griul nu sunt recomandate pentru că induc tristețe, apatie; roşul în schimb, este nerecomandat pentru că determină stări de tensiune, excitație. Efectul culorilor variază şi după cantitatea în care sunt utilizate sau după poziția în spațiu: roşul pe o suprafață foarte mică într-un tablou creează bună dispoziție, optimism; o bandă de brun, nu prea lată, plasată aproape de podea dă impresia de soliditate. Pentru zugrăvirea pereților se recomandă culori deschise, tonifiante sau relaxante: galben, albastru, verde (Mureşan, 1988).

Tabla, mijlocul didactic cel mai frecvent folosit, şi-a schimbat în pedagogia actuală culoarea, trecând de la negrul deprimant la verde relaxant. Verdele creează contraste mai puternice cu creta albă, galbenă ori portocalie, fiind mai reconfortant decât negrul. Hârtia de scris poate să-şi varieze culoarea propunându-se verdele deschis, galbenul pai pentru diminuarea monotoniei create de albul generalizat.

Mobilierul ca „suport al creativității" ar trebui să răspundă exigențelor de mărime, culoare şi posibilități de manevrare. Culorile de evitat sunt acelea care creează tonalități afective negative: negru, brun, gri, iar recomandate cele calde, vesele. Mărimea trebuie adecvată vârstei şi înălțimii elevilor, tipului de activități desfăşurate. Piesa cea mai importantă a mobilierului este banca şcolară (Antal, 1978). Confecționarea ei trebuie să corespundă unor norme igienice: să fie adecvată dimensiunii corporale a elevilor fără a impune poziții vicioase sau o poziție forțată care să comprime organele interne. Dispunerea băncilor trebuie să permită circulația elevilor spre tablă sau spre echipamentele utilizate şi supravegherea lor de către educator, să permită păstrarea şi utilizarea rechizitelor şcolare, să nu împiedice efectuarea curățeniei în sala de clasă.

Un mobilier adecvat ar trebui să aibă un colorit reconfortant, să fie uşor de întreținut, multifuncțional, modular adaptabil activității didactice variate.

Aplicații

Analizați o sală de clasă şi identificați care din componente limitează oboseala şi care o favorizează.

Rezumat

Igiena şcolară are ca obiect prevenirea tulburărilor mintale şi a celor de conduită şi terapia tulburărilor mintale şi de conduită, uşoare. Menținerea echilibrului psihic şi biologic al elevului, atingerea stării de armonie intrapsihică şi interpersonală impun cunoaşterea ritmurilor de activitate, a factorilor interni şi externi ai oboselii şi surmenajului, dar şi a mijloacelor de diminuare şi înlăturare a efectelor negative ale unei organizări deficitare a activității de învățare.

Determină oboseala următorii factori externi: prelungirea orarului şcolar la 6-7 ore, insuficiența somnului, regimul alimentar neadecvat, insuficiența timpului de repaus, activități didactice monotone, impunerea unor ritmuri de activitate prea repezi, temele supradimensionate, ambianță poluată sonor. Ca factori interni ai oboselii la şcolari amintim: boala, infecțiile uşoare repetate, convalescența scurtată, stările emoționale intense şi de durată, contradicții între tipul de activitate nervoasă superioară şi solicitările externe, nivelul de aspirație prea ridicat, necunoaşterea modului de organizare optimă a timpului liber.

Implicațiile pedagogice ale cunoştințelor privind oboseala se referă la programarea adecvată a activităților şcolare şi a temelor pentru acasă, formarea unor obişnuințe sănătoase elevilor, informarea acestora privind normele de igienă

intelectuală, organizarea mediului fizic – microclimat, sală de clasă, tablă, mobilier, hârtia de scris – în acord cu aceste norme.

Test de evaluare a cunoştinţelor

1. Inventariați cât mai multe semne de oboseală la propria persoană şi la un/o prieten/ă.

2. Identificați cât mai multe posibilități de reducere a oboselii la propria persoană.

3. Comparați distresul şi eustresul în activitatea şcolară.

4. Comparați oboseala cu surmenajul.

5. Analizați un spațiu şcolar – sală de clasă, laborator din perspectiva normelor de igienă. Faceți recomandări de îmbunătățire.

6. Proiectați un program corect de activitate pentru un copil sănătos de 9-10 ani.

7. Observați un grup-clasă de elevi cinci zile, la ore diferite, câte 15 min. şi înregistrați semnele de oboseală care apar mai frecvent. Proiectați un orar adecvat caracteristicilor acestui grup de elevi prin care să se diminueze oboseala.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

GRUPURILE ŞCOLARE

Cuprins

1. Introducere 147
2.Obiective 147
3. Durată 154
4. Conținutul
1. *Grupurile sociale* *148*
2. Clasa de elevi ca grup socio-educativ *149*
3. Efecte pedagogice ale mărimii şi omogenității grupului-clasă *155*
4. Relațiile intergrupale în mediul şcolar *155*
5. Metode de cunoaştere şi caracterizare a grupului şcolar *157*
5. Rezumat 161
6. Test de evaluare 162
7. Tema de control……..162

1. Introducere

Dacă în unitățile anterioare a fost abordat procesul de învățare preponderent din perspectiva elevilor ca indivizi, în această unitate focalizarea activității este pe grupul-clasă. Sunt abordate caracteristicile grupului socio-educativ, structura lui formală şi informală, cunoaşterea grupului prin metode sociometrice. Importanța studierii acestei teme rezultă din impactul major al grupului asupra membrilor săi, din efectele pedagogice, pozitive sau negative, pe care grupul le are asupra învățării. Cunoaşterea acestor efecte măreşte posibilitățile de intervenție ale educatorului şi ale consilierului şcolar şi crescând eficacitatea predării-învățării.

2. Obiective

După parcurgerea acestei teme, studenții vor fi capabili:

- să definească noțiunile grup şcolar, grup omogen/ eterogen, relații intergrupale;
- să stabilească complementaritatea rolurilor de lider formal şi lider informal;
- să caracterizeze stereotipurile şi prejudecățile;
- să descrie şi să aplice tehnicile sociometrice la grupul şcolar;
- să analizeze avantajele şi dezavantajele predării-învățării în grup.

3. Durata medie de parcurgere a unității de învățare este de 3 ore.

Preferați să învățați de unul singur sau cu ceilalți? Ați putea trăi singur pe o insulă sau ați prefera să luptați împreună cu alți indivizi pentru a supraviețui? Este omul un „animal social” sau starea de profet retras în pustiu este cea autentică pentru ființa umană?

1. Grupurile sociale

Oamenii nu trăiesc singuri ci în grupuri. Grupul este un ansamblu de persoane între care există o diversitate de interacțiuni subordonate realizării unui scop comun. Grupurile se deosebesc de mulțimi, deoarece acestea din urmă se constituie spontan.

Contraxemple

Publicul de la un spectacol, călătorii din acelaşi autobuz, turiştii aflați la un muzeu, la o anumită oră sunt mulțimi, dar nu grupuri.

Grupurile se diferențiază după**:**

- numărul de membri, care poate varia de la trei la câteva sute şi mii, diferențiind grupuri mari şi grupuri mici;
- durata existenței;
- tipul interacțiunilor din grup;
- scopul urmărit şi activitățile desfăşurate pentru realizarea lui;
- normele şi valorile de grup;
- structurile de grup;
- organizarea;
- caracteristici personale ale membrilor;
- procesele şi funcțiile grupului.

Grupurile se deosebesc şi după efortul în realizarea scopului comun, perseverență, disensiuni, realism, capacitatea de analiză şi decizie colectivă, tipul de comunicare. Toate aceste însuşiri se organizează formând un sistem numit *sintalitate* – concept analog celui de personalitate, desemnând *identitatea unui grup în comparație cu alte grupuri similare* (Cattell, 1948). După mărime şi funcții, se întâlnesc grupuri mici cu 6-13 indivizi, grupuri medii (14-24) şi grupuri mari (vaste) cu 25-50/60/80 de indivizi. Grupul mic este puțin numeros, având 6-13 persoane, între care se stabilesc interacțiuni foarte puternice şi complexe, fiecare individ având relații cu fiecare alt individ cât şi cu subgrupurile. Sunt uneori incluse în această categorie şi grupurile cu 14-24 de indivizi, dar şi cele cu 3-7 membri.

1. Clasa de elevi ca grup socio-educativ

Clasa de elevi are un număr de membri ca variază între 11şi 40, volumul mediu fiind de 25-30, cu variații după țară şi epocă. Compoziția acestui grup este relativ omogenă prin similitudinea de vârstă şi dezvoltare psihică, dar o analiză mai profundă dezvăluie o eterogenitate care antrenează numeroase probleme psihosociale şi educative.

1.1. Caracteristici ale grupului-clasă

Grupul oferă un spațiu natural de viață elevilor şi facilitează învățământul colectiv, în fiecare grup existând caracteristici:

- generale, prezente la toți elevii, caracteristici ce justifică obiectivele comune ori metodele frontale;
- tipice, prezente la unii elevii – fundament al divizării grupului mare în subgrupuri;
- singulare care impun personalizarea predării-învățării-evaluării (Meirieu, 1987).

Interacțiunile din clasa de elevi sunt de tip „față în față", directe; ele sunt formale sau informale şi dispuse pe verticală/ asimetrice (profesor-elev) şi pe orizontală/ simetrice (elev-elev). Caracterul direct face ca fiecare membru să comunice cu ceilalți, să îşi coordoneze intențiile, activitățile, să-i cunoască şi să fie cunoscut de colegii săi. Scopul grupului este formativ, iar rolurile majore sunt complementare: educatori (formatori) şi elevi (formabili), nu pot exista unii fără ceilalți. Activitățile principale desfăşurate sunt specializate: predare, învățare, calificare, antrenament competitiv în sport, evaluare. Activitățile auxiliare (culturale, ştiințifice, de relaxare) sunt subordonate celor principale. Cele trei caracteristici – scopul, complementaritatea rolurilor de educat şi educator ca şi tipul de activități desfăşurate constituie notele distinctive ale grupurilor de educație (Tucicov-Bogdan, 1981).

Normele şi valorile grupului sunt necesare atingerii scopului şi prin ele se exercită presiuni asupra membrilor. Există o structură formală, instituționalizată a clasei rezultată din investirea oficială a elevilor cu anumite roluri – şeful clasei, casier, administrator etc. – numiți de profesor sau aleşi de către elevi. Ei dirijează activitatea colegilor astfel încât să se asigure atingerea scopului comun. Organizarea grupului este una circulară, elevii gravitând în jurul educatorului, singurul adult al grupului.

1.2. Funcțiile grupurilor şcolare

Grupul-clasă îndeplineşte mai multe funcții: de integrare, de securitate, de reglementare a relațiilor cu sine, de reglementare a relațiilor în grup.

Funcția de integrare. Relaționând cu egalii, copilul şi adolescentul îşi protejează respectul de sine, îşi păstrează liniştea. Izolații nu beneficiază de confort psihologic, manifestă atitudini negative față de şcoală, colegi, sentimente de ostilitate. Funcția de integrare se accentuează la şcolarii mari.

Funcția de securitate - clasa poate asigura liniştea interioară a elevilor deoarece le recunoaşte – spre deosebire de grupul adulților - un statut de independență şi îi ajută să îşi construiască identitatea socială - elevul îşi clarifică rolurile, experimentează valori, scopuri, comportamente.

Funcția de reglementare a relațiilor cu sine – copilul, şi adolescentul mai ales, se vede în oglinda celorlalți, îşi compară permanent propria imagine cu realizările şi atitudinile colegilor sau cu imaginea pe care aceştia o au despre el; învățarea în prezența celorlalți îmbunătățeşte adesea rezultatele şcolare prin fenomenul de ,,facilitare socială".

Funcția de reglementare a relațiilor în grup - clasa recompensează sau sancționează comportamentele membrilor în funcție de valorile grupului; asemănările de vârstă, gusturi, preocupări măresc atracția personală dintre elevi şi satisfacția. Unele subgrupuri informale care se opun normelor instituite de şcoală exercită şi influențe negative asupra membrilor lor sau asupra altor grupuri. Aceste subgrupuri sunt alcătuite adesea din elevi care nu se pot adapta

exigențelor şi pentru a-şi menține o imagine de sine favorabilă, încearcă să introducă alte norme de comparare: curajul de a sfida regulile existente, evitarea comparării cu cei care învață prin chiul sau abandon, prin insulte, încercări de umilire a colegilor care se supun normelor şcolii (Neculau, 1996).

1.3. Liderul formal şi informal al clasei de elevi

Liderul formal (şeful clasei) are o autoritatea ce derivă din valoarea socială a funcției. Este numit de profesor sau ales de elevi şi are, în mod ideal, o contribuție deosebită în funcționarea grupului, exercitând rolul de conducere: planifică, coordonează, dirijează, supraveghează, evaluează activitatea celorlalți. Este preocupat, în egală măsură de menținerea coeziunii şi a unui climat favorabil. Poziția de lider formal implică două dimensiuni fundamentale: facilitarea atingerii scopului comun (sinergia de eficiență) şi asigurarea coeziunii grupului (sinergia de menținere). Cele două sarcini pot fi îndeplinite, în unele grupuri, de persoane diferite - specialistul tehnic al sarcinii, respectiv specialistului în relații, în problemele socioafective.

Numirea unui lider va lua în calcul nu numai calitățile personale, rezultatele bune la învățătură, inteligență, calități sportive ci capacitatea acestuia de a influența grupul, de a-l ajuta să-şi atingă scopurile. Astfel un elev cu bune rezultate şcolare, dar timid sau egoist va stabili relații restrânse cu colegii, va avea o influență limitată asupra lor în atingerea scopului comun.

În afara de liderul-elev, grupurile şcolare au şi un lider formal adult – profesorul-diriginte sau învățătorul clasei. Rolurile profesorului diriginte/ învățătorului se manifestă în toate acțiunile sale dedicate formării clasei ca grup: impune norme, sugerează reguli, oferă alternative, aprobă ori sancționează. Adecvarea rolului la situația educativă existentă la un moment dat, anticiparea cât mai corectă a reacțiilor grupului de elevi conduc la evitarea conflictelor de rol ale educatorului. Situațiile de conflict de rol în care se află unii profesori deteriorează uneori climatul şcolar.

Exemple

Un diriginte care medieză în relațiile clasei cu alți profesori, fără să cunoască integral situația, poate sacrifica uneori, dintr-o solidaritate cu proprii elevi, eronat înțeleasă, normativitatea pedagogică (conflict între rolul de profesor al şcolii şi cel de diriginte al unei clase). El poate să noteze cu o indulgență nepermisă pe elevii din clasa pe care o conduce comparativ cu modul în care notează pe elevii din alte clase (conflict între rolul de profesor al clasei şi cel de diriginte).

Structura informală a clasei nu este impusă ori reglementată din exterior ci apare ca rezultat al relațiilor afective, concretizate în simpatiile/antipatiile dintre elevi. Liderul informal câştigă poziția de conducere în grup pe baza calităților personale, apreciate de colegi ca adecvate situației şi scopurilor urmărite. Funcțiile lui sunt aceleaşi cu ale liderului formal, dar mijloacele pe care le angajează cei doi sunt diferite. Uneori şi scopurile lor pot să fie diferite.

Din perspectiva educativă este esențială convergența sau divergența dintre influențele celor două categorii de lideri. Convergența este starea dezirabilă, care trebuie căutată şi menținută, pe când divergența trebuie cunoscută şi eliminată; pentru cunoaşterea cauzelor acestui fenomen, se

vor studia:

- calitățile, acțiunile prin care se impun liderii informali şi care pot fi uneori contrare valorilor şi normelor şcolii;
- cauze ale pierderii puterii de către liderul formal;
- determinarea funcției relativ la care apar divergențe între cei doi lideri. Optimă pentru orice grup este coincidența celor două categorii de lideri.

Dinamica grupului şcolar derivă din contradicțiile ce apar între structura formală şi cea informală a grupului, ca rezultat al tuturor fenomenelor sociale din interiorul clasei de elevi. P. Golu decelează două etape în evoluția colectivului de elevi:

- prima este etapa formării, dominată de structura formală, în care normele, regulile sunt impuse din exterior, clasa este obiect al formării; structura informală este acum fragilă, incompletă, nu îi cuprinde pe toți elevii;

- a doua etapă este a dominației structurii informale, când fiecare elev intră în câmpul psihologic al celorlalți, colectivul fiind preocupat de cei care-l compun, devenind astfel subiect al educației.

Aplicații

Explicați de ce clasa de elevi este un grup socio-educativ.

Comparați liderul formal şi liderul informal.

Să ne reamintim...

Grupul este un ansamblu de persoane între care există o diversitate de interacțiuni subordonate realizării unui scop comun.

Scopul, complementaritatea rolurilor de educat şi educator ca şi tipul de activități desfăşurate sunt notele distinctive ale grupurilor de educație

Grupul-clasă îndeplineşte mai multe funcții: de integrare, de securitate, de reglementare a relațiilor cu sine şi funcția de reglementare a relațiilor în grup.

Grupurile şcolare au un liderul formal-elev (şeful clasei) cu o autoritatea ce derivă din valoarea socială a funcției şi un lider formal adult – profesorul-diriginte sau învățătorul clasei. Rolurile profesorului diriginte/ învățătorului se manifestă în toate acțiunile sale dedicate formării clasei ca grup: impune norme, sugerează reguli, oferă alternative, aprobă ori sancționează. În unele grupuri apare şi un lider elev informal ale cărui roluri pot să contravină normelor promovate de şcoală.

Există 2 etape în evoluția colectivului de elevi:

- etapa formării, dominată de structura formală, în care normele, regulile sunt impuse din exterior, iar structura informală este fragilă, incompletă, nu îi cuprinde pe toți elevii;
- etapă dominației structurii informale, când fiecare elev intră în câmpul psihologic al celorlalți, colectivul fiind preocupat de cei care-l compun.

Aplicații

Dorina, elevă, în clasa a VI-a, are rezultate şcolare foarte bune. Ea este apreciată de toți profesorii pentru hărnicie şi inteligență. A fost aleasă "şefa clasei" cu un număr nu prea mare de voturi (13 din 21 posibile). Unii dintre elevii care nu au votat-o au invocat faptul că este egoistă, nu se implică în activitățile clasei, este tăcută şi preferă să lucreze singură. Care credeți că vor fi efectele acestei alegeri asupra grupului şi asupra Dorinei? Cum ar putea eleva să evolueze?

2. Efecte ale mărimii şi omogenității grupului-clasă

Varietatea volumului grupurilor poate fi exploatată din perspectivă pedagogică, ele oferind un spațiu natural de viață elevilor şi facilitând în diverse grade învățământul. Grupul de trei este considerat optim pentru probleme de logică, cel de şase persoane este adecvat rezolvării problemelor cu mai multe soluții, creației, iar pentru confruntarea opiniilor este cel mai potrivit grupul de douăsprezece persoane (Amado &Guittet, 1997). Indiferent de criteriile folosite pentru gruparea elevilor, se recomandă ca grupurile mici să nu rămână fixe, ci să se schimbe pentru a oferi elevilor posibilitatea unor contacte sociale variate.

2.1. Volumul grupurilor

Grupurile mari de elevi au următoarele avantaje în predare-învățare şi în activitățile educative:

- favorizează sentimentul de superioritate față de elevii care aparțin unor grupuri mici;
- elevul slab nu este ținta hărțuielii evaluative, a supravegherii continue din partea profesorului, el se poate pierde în masa de elevi;
- au un potențial informativ mare, care creşte odată cu volumul grupului, dar numai până la un anumit punct;
- se pot utiliza pentru vizionări de spectacole, demonstrații experimentale, concursuri sportive;
- se poate diviza în grupuri mici, după diverse criterii;

Dintre dezavantajele *grupurilor mari*, amintim introducerea unei disonanțe cognitive greu de gestionat prin diversitatea de opinii, valori, apariția indiferenței față de unii participanți, slaba mobilizare a potențialului în rezolvarea de probleme. Grupul mare reduce gradul de implicare sau de satisfacție pentru unii participanți mai timizi, retraşi, deoarece se exprimă frecvent doar indivizii foarte siguri de ei. Reunind în acelaşi spațiu un număr mare de elevi, grupurile de acest tip solicită o supraveghere atentă, riguroasă. Prin multitudinea de opinii, fac însă posibilă dezbaterea unor teme, analiza unor situații complexe.

Grupurile medii (24-36 de elevi) oferă posibilitatea de schimburi intense, identificări reciproce între elevi, sunt capabile de autoreglare, permit funcționarea complementară a diverselor roluri şi învățarea „diferenței", a toleranței. Ele se pot diviza în funcție de însuşiri de personalitate: temperament, aptitudini, preferințe pentru o activitate sau o metodă de lucru, după nivelul achizițiilor la o materie sau după viteza de învățare.

Grupurile mici, omogene sau heterogene, prezintă avantaje şi dezavantaje în activitatea şcolară. Dintre avantaje amintim:

- amortizează efectele competiției;
- permit interacțiuni mai complexe între elevi, o mai bună intercunoaștere;
- devin de neînlocuit când elevii sunt consiliați asupra metodelor eficiente de învățare;
- sunt optime pentru rezolvarea de probleme, confruntare de opinii;
- când se organizează grupuri de nivel, la o disciplină şcolară este absolut necesară instituirea dreptului elevilor de a trece de la un grup la altul, în funcție de evoluția învățării;
- se pot diviza în subgrupuri de 3 sau în perechi, în funcție de criterii diverse, în acord cu obiectivele predării-învățării.

Dezavantajele grupurilor mici se concretizează în favorizarea geloziei, a invidiei, stimularea competiției pentru a câștiga favorurile liderului. Indiferent de criteriile folosite pentru grupare, obținerea unui impact formativ mai puternic impune ca grupurile mici să nu rămână fixe ci să se schimbe pentru a oferi elevilor posibilitatea unor contacte sociale variate.

Aplicații

Comparați avantajele şi dezavantajele în învățare ale grupurilor mari cu ale celor mici. Arătați cum pot fi diminuate inconvenientele ambelor tipuri de grupuri.

2.2. Gradul de omogenitate

Din perspectiva însuşirilor elevilor, grupurile şcolare pot fi omogene (elevii au caracteristici similare) sau heterogene - elevii sunt diferiți ca însuşiri de personalitate, mediu de proveniență (statusul familiei, nivel de instruire, rezidență etc.). Preferința pentru un tip sau altul de grup a marcat istoria pedagogiei şi viața şcolilor în secolul trecut, optându-se cu argumente filosofice, pedagogice, psihologice sau administrative pentru un tip sau altul de grup.

Grupurile omogene de elevi se pot crea folosind criteriile: nivel la o anumită materie, viteză de învățare, coeficient de inteligență, aptitudini, stil cognitiv, preferințe etc. Argumentele care se împotrivesc utilizării grupurilor omogene rezultă din posibilitatea nivelării cunoştințelor elevilor, relaționarea acestei atitudini cu conservatorismului social, cu discriminarea.

Exemple

În Franța, după 1975, s-a renunțat la clasele şcolare constituite omogen, după criteriul vitezei de învățare, preferându-se grupurile heterogene.

Grupurile heterogene rezultă din plasarea în aceeaşi structură socială a unor elevi care prezintă diferențe între nivelurile de înțelegere, de asimilare, de viteză de lucru, din originile sociale şi experiențele culturale, contextele familiale care impun experiențe unice de viață, din atitudinile față de şcoală, învățare, interese şcolare sau extraşcolare etc.

Argumentele care susțin utilizarea grupurilor heterogene, grupuri considerate ca efect normal al eterogenității sociale şi al democratizării şcolii sunt: menținerea coeziunii sociale, favorizarea socializării copiilor, opoziția față de tendința de fracționare a societății în „societate cu două viteze” şi pregătirea elevilor pentru o societate mai justă, mai umană în care indivizii sunt solidari. Se apreciază că grupurile heterogene creează un sistem de învățământ mai echitabil şi favorizează emulația între şcoli şi inovația pedagogică, dinamizează învățarea şi construcția

cunoştinţelor prin schimburile dintre elevi. Bogăția de legături dintre personalitățile elevilor ar crea complementarități benefice.

Există şi unele argumente împotriva utilizării grupurilor heterogene: scad eficacitatea predării şi creează dificultăți educatorului: dacă se opreşte să-i ajute pe cei slabi îi defavorizează pe cei buni şi invers. Unele sisteme de învățământ (Franța, România) au propus o soluție de compromis care utilizează un grup de referință heterogen – clasa de elevi – unde se practică diferențierea predării-învățării la unele discipline şi în alte momente foloseşte regrupări temporare ale elevilor în funcție de obiective specifice.

Numai pentru pasionați...

Grupul şcolar nu exercită doar influențe dezirabile asupra elevilor, ci şi influențe negative, contrare valorilor promovate de societate şi exprimate de regulamentele şcolare. Prin opțiunea pentru valori diferite de cele promovate de şcoală, grupurile pot încuraja violența, pot valoriza eşecul şcolar şi atitudinile negative față de învățare, față de valorile şcolii şi profesori. Impactul lor este cu atât mai mare cu cât grupul exercită o presiune la conformitate mai mare pentru normele proprii decât pentru cele instituite de profesor. Aceste grupuri trebuie cunoscute şi consiliate pentru a –şi schimba orientarea.

Să ne reamintim...

Grupurile şcolare oferă un spațiu natural de viață elevilor şi facilitează în diverse grade învățarea. Varietatea volumului grupurilor poate fi exploatată din perspectivă pedagogică. În funcție de situație, orice tip de grup prezintă avantaje sau dezavantaje a căror cunoaştere este utilă educatorului. După volum, grupurile sunt mari, medii şi mici. După gradul de omogenitate grupurile şcolare pot fi omogene (elevii au caracteristici similare) sau eterogene.

Aplicații

Analizând avantajele şi dezavantajele diferitelor tipuri de grupuri, indicați un tip de grup, mare/mic, omogen/neomogen cu care ați prefera să lucrați: ca educator şi ca student. Argumentați alegerea Dv. şi efectele ei asupra învățării şi asupra relațiilor profesor-elevi.

3. Relațiile intergrupale în mediul şcolar

Aplicații

Înainte a face lectura acestui paragraf, elaborați, în scris, un portret al englezilor şi unul al italienilor, aşa cum îi vedeți Dv. Păstrați-l până la finalul lecției şi apoi recitiți-l.

3.1. Stereotipuri şi prejudecăți

În cunoaşterea celorlalți apar adesea „stereotipurile”- informații generalizate, aprecieri extinse la toate persoanele din acelaşi grup; ele sunt şabloane, scheme pe care le folosim

inconştient. Cele mai frecvente *stereotipuri în mediul şcolar* sunt stereotipurile de gen: băieții sunt considerați buni la matematică, fetele - foarte bune la limbile străine, stereotipurile de vârstă (tinerii nu respectă valorile, adulții sunt conformişti, demodați). În unele situații, stereotipurile sunt utile asigurând adaptarea prin rapiditatea judecăților. Efectele lor sunt nefaste dacă însuşirile aplicate sunt negative, astfel încât întregul grup şi fiecare individ din grup este văzut într-o lumină nefavorabilă.

Comportamentul față de ceilalți este influențat de *prejudecăți*, atitudini dezvoltate pe baza unei idei de obicei negative despre o persoană sau o situație, o idee a cărui valoare de adevăr n-a fost verificată. Apariția şi menținerea prejudecăților sunt favorizate de presiunile grupului, de stările de frustrare trăite de elevi sau profesori etc. Prejudecățile apar şi se manifestă şi în funcție de personalitate, astfel că unii indivizi au mai puține prejudecăți, alții mai multe. Prejudecățile explică *discriminarea*, comportament prin care out-grup-ul sau individ ce aparține aut-grupului este denigrat şi defavorizat.

3.2. Autofavoritism şi discriminare

Relațiile care se stabilesc între două grupuri relative la reprezentările, evaluările şi comportamentele lor sunt *relații intergrupale*. Ele nu se pot deduce din caracteristicile membrilor grupului. Tendința membrilor unui grup este de a evidenția similitudinile dintre membrii propriului grup şi deosebirile față de alte grupuri. Aceste tendințe sunt însoțite de distorsiuni care privesc ambele grupuri: grupul de apartenență este favorizat (autofavoritism), iar celălalt grup este denigrat, discriminat. Distorsiunile sunt evidente în reprezentările, imaginile pe care un grup le construieşte despre alte grupuri, în evaluările acestuia ca şi în comportamentul membrilor unui față de membrii altuia. Existența prejudecăților este un obstacol în calea comunicării şi intercunoaşterii indivizilor, constituind o sursă potențială de conflict.

Reducerea prejudecăților

Reducerea prejudecăților şi implicit a discriminării (aspectul comportamental al prejudecății) se obține pe mai multe căi: utilizarea apartenenței încrucişate, proiectul comun, contactele, educația copiilor în familie, educația interculturală etc. Utilizarea *apartenenței încrucişate:* fiecare elev este, în acelaşi timp, membru al mai multor grupuri; astfel băieții şi fetele aparțin unor categorii diferite de sex, dar pot fi elevi în aceeaşi clasă sau membri ai aceleiaşi echipe de teatru. Această calitate le poate modifica reprezentările reciproce şi modul în care se evaluează unii pe alții, micşorând ostilitatea dintre ei.

Proiectul comun constă în organizarea unei activități care presupune efort comun pentru îndeplinirea unui scop supraordonat, a unui interes general. Această modalitate a fost evidențiată de experimentul realizat de Sherif & Sherif (1961) într-o tabără şcolară. Copiii au fost împărțiți în „diavolii roşii" şi „buldogii" antrenate în diverse activități competiționale, în urma cărora au apărut conflicte, agresiuni între cele două grupuri. În ciuda desfăşurării unor activități comune – servirea mesei, participarea la spectacole, excursii – grupurile nu şi-au redus ostilitatea. Instalarea unui climat de conviețuire a fost posibilă doar când grupurile au fost nevoite să repare împreună camionul care aproviziona tabăra cu alimente.

Destinul comun este faptul de a împărtăşi aceeaşi soartă, indiferent dacă ea a fost creată

datorită întâmplării sau unei decizii externe. A nu fi promovat examenul de bacalaureat poate reduce prejudecățile dintre membrii a două grupuri diferite şi îi poate reuni pentru a atinge un scop comun.

Reducerea prejudecăților, esențială organizația şcolară, dar şi în comunitate, se realizează prin activități efectuate împreună cu persoanele discriminate, pentru realizarea unui scop comun, întâlniri personale cu membrii ai altor grupuri, observarea membrilor grupului discriminat, aflați în poziții sociale importante, participare la viața grupurilor lipsite de prejudecăți.

Să ne reamintim...

Stereotipurile sunt informații generalizate, aprecieri extinse la toate persoanele din acelaşi grup; ele sunt şabloane, scheme pe care le folosim inconştient. Grupul de apartenență este favorizat (autofavoritism), iar celălalt grup este denigrat, discriminat. Tendințele de distorsiune apărute ca efect al apartenenței la un grup pot fi diminuate prin mai multe mijloace: utilizarea apartenenței încrucişate, proiectul comun, destinul comun.

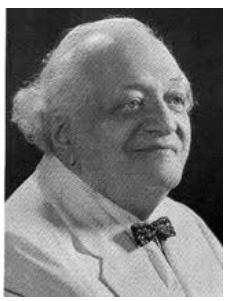
Aplicații

1. Listați stereotipuri ale elevilor relativ la profesori şi stereotipuri ale profesorilor relative la elevi. Ce efecte au ele asupra relațiilor dintre cele două categorii de actori?
2. Identificați, pentru o clasă a IV-a sau a V-a, stereotipuri ale fetelor față de băieți şi reciproc. Analizați tehnicile de reducere a acestora şi propuneți 1-2 care se pot adopta pentru clasa studiată. Proiectați, pe scurt, o intervenție la clasa aleasă.

4. Metode de cunoaştere şi caracterizare a grupului şcolar

Primele metode de cunoaştere a grupurilor au vizat structura informală a acestora, constituită pe baza relațiilor afective dintre membri. *Relațiile preferențiale* (simpatetice) constau în atitudinile pozitive sau negative ale unei persoane față de altele. Ele se exprimă în actele de alegere sau respingere, între cei doi poli plasându-se indiferența afectivă şi sunt precedate de relațiile de intercomunicare şi intercunoaştere. Relațiile simpatetice îndeplinesc funcții constructive, intensifică interacțiunile şi cresc coeziunea grupului.

Cele mai des utilizate metode pentru diagnoza grupului şcolar sunt observația psihosocială, tehnicile sociometrice (testul, matricea, indicii sociometrici, sociograma), metoda chestionarului, scalele de apreciere, metoda aprecierii obiective a personalității. Vom descrie doar tehnicile sociometrice, utilizabile doar pentru diagnoza grupului.



J.L. Moreno
1889-1974

4.1. Tehnicile sociometrice

Tehnicile sociometrice includ testul sociometric, sociomatricea şi sociogram a Instrumentul specific pentru cunoaşterea relațiilor preferențiale dintr-un grup este testul sociometric care îşi propune să stabilească „geografia psihologică a grupului” (J.L. Moreno).

Testul sociometric

Testul sociometric este un ansamblu de întrebări care privesc preferințele şi respingerile de asociere a membrilor unui grup pentru desfăşurarea unor activități specifice.

Activitățile vizate de întrebări vor fi cât mai apropiate de vârsta şi interesele elevilor chestionați (a viziona un film, a realiza un proiect, a petrece o săptămână de vacanță etc.). Utilizatorul testului va urmări obținerea sincerității subiecților, testul va avea un scop clar, explicit, real care să motiveze elevii pentru răspuns.

Exemple de întrebări

1. Numeşte trei colegi, în ordinea descrescătoare a preferinței, cu care ai dori să îți pregăteşti lecțiile:

1……. 2……..…3……

2. Numeşte trei colegi, în ordinea descrescătoare a respingerii, cu care nu ți-ar place să îți pregăteşti lecțiile:

1……2……..3……

Sociomatricea

După aplicarea „testului” (la întreaga clasă sau în grupuri mai mici) se prelucrează răspunsurile construind o sociomatrice - tabel cu dublă intrare, în care se înregistrează răspunsurile.

Exemplu

Paşii urmați în construcția unei sociograme sunt.

1. se realizează un tabel în care se trec pe verticală şi orizontală numele elevilor;
2. pentru fiecare subiect se înregistrează:

- preferințe/ atracțiile emise (se acordă +3 puncte pentru persoana cea mai preferată, plasată prima în listă, +2, pentru a doua şi +1punct pentru ultima plasată);
- respingerile (-3 puncte pentru prima respingere, -2 pentru a doua şi -1 pentru respingerea cea mai slabă, plasată ultima).

3. se calculează numărul total de alegeri şi respingeri primite de un elev;
4. se identifică:

- membrii grupului cu cel mai mare număr de alegeri sunt favoriții grupului;
- indivizii care nu emit nici o alegere, dar primesc alegeri sunt solitarii;
- cei care primesc doar respingeri sau preponderent respingeri sunt excluşi;
- membrii grupului care nu primesc nici o alegere sunt izolați.

Nume	**Andrei**	**B**	**C**	**Z**	**T**	**U**	**Violeta**	**Total**
Andrei		+3, +2	-3 , -1	+3, +1	+2, +1	-2 , -2,	+3, +2	+15, -8
Violeta	-1, +1	+2, +1	-3, +1	-2, -1	-3,-1	-2, -2		+4, -18
Total		+8	-4	+4,-3	+3, -4	+1, -8	+ 6,-3	

Tab.1 Fragment de sociomatrice

Indicii sociometrici

Pe baza sociomatricei se calculează diverşi indici prin care se caracterizează grupul, din care descriem doar indicele de status sociometric şi indicele de coeziune a grupului.

- Indicele de status sociometric arată poziția individului în grup: se calculează împărțind numărul subiecților care aleg un elev (N.a) la „n– 1”, unde n este numărul participanți la test; se află între 1 (cel mai înalt statut) şi –1(cel mai scăzut statut).
- Indicele de coeziune a grupului se stabileşte împărțind suma alegerilor reciproce înmulțită cu doi, la „n– 1”, unde n este numărul participanților la test.

Sociograma

Sociograma este o reprezentare grafică pentru vizualizarea structurii afective a grupului, în funcție de întrebările puse în momentul anchetei. Se pot construi **sociograme individuale** (prezintă toate alegerile/ respingerile primite de un membru al grupului) şi **sociograma colectivă** (prezintă toate alegerile/ respingerile primite/emise în grup). Membrii grupului se reprezintă astfel: printr-un cerc - fetele şi printr-un triunghi - băieții. Modelul clasic de sociogramă colectivă este sociograma-țintă (fig. 1). Pentru elaborarea ei se parcurg paşii:

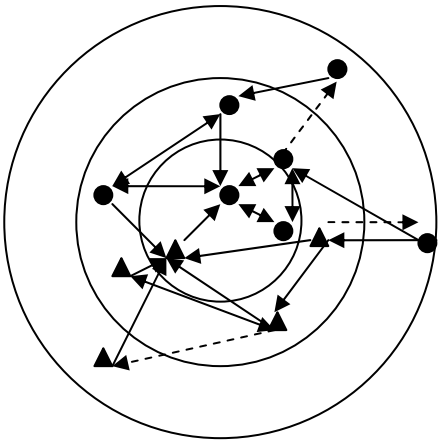


Fig. 1. *Sociogramă țintă colectivă*

- se construiesc mai multe cercuri concentrice, corespunzătoare nivelurilor de atracție din grup; de regulă, se utilizează 3-5 niveluri, în funcție de volumul grupului; mărimea unui nivel se calculează scăzând din cel mai mare număr de alegeri primite de un elev, cel mai mic număr de alegeri primite de un elev şi restul obținut se împarte la numărul de niveluri fixate;
- în centru se plasează elevul cu cele mai multe alegeri primite;
- descrescător, se trec ceilalți elevi în funcție de nivelul de atracție înregistrat; se trec şi excluşii la extremitatea ultimului nivel;
- alegerile se vizualizează prin linie continuă, iar respingerile prin linie punctată;
- săgeata este orientată spre cel ales; o săgeată dublu orientată indică alegere reciprocă sau respingere reciprocă (Maisonneuve, 1996).

Sociograma individuală este o sociogramă-roată: are în centru numele persoanei studiate şi, în jur, numele celorlalți elevi; se marchează în acelaşi mod alegerile şi respingerile, primite sau emise (Maisonneuve, 1996).

Interpretarea şi utilizarea rezultatelor

După execuție, sociograma se citeşte: liderul informal al grupului este persoana cu cele mai multe alegeri... şi este cel mai adesea o sursă de informații pentru grup, exclus este ..., izolați sunt, alegerile sau respingerile reciproce sunt între ....etc. (De exemplu: a) X, Y şi T formează

un triunghi cu simpatii reciproce şi intense); b) M şi N o diadă - alegeri (respingeri) reciproce; c) X, Y. O, R, S formează un lanț-serie de alegeri unilaterale sau reciproce.

Sociograma este utilă pentru alegerea liderului informal, cunoaşterea relațiilor preferențiale din clasa de elevi şi construirea unor subgrupuri, pentru organizarea echipelor de lucru. Interpretarea sociogramei trebuie să fie circumspectă, deoarece informațiile oferite sunt limitate de situația circumscrisă prin întrebările adresate; cu alte întrebări, rezultatele pot fi altele. Persoanele care apar ca izolate nu sunt neapărat nesociabile, ele pot avea roluri importante în alte grupuri!

Rezultatele testului se pot utiliza şi pentru a îmbunătăți percepția socială a persoanelor din grup, adresând întrebarea „De cine crezi că ai fost ales (respins) pentru a pregăti lecțiile împreună/a merge la film?”(Tagiuri, 1954). Dificultățile de a răspunde la aceste întrebări sau răspunsurile greşite sunt semnul problemelor de adaptare a elevului.

Structura informală a grupului, evidențiată de sociogramă este mai eficace decât structura formală, oficială, aşa cum rezultă ea din organigramă, prima servind ameliorării celeilalte. Măsurarea relațiilor simpatetice din grup este urmată de îmbunătățirea lor: liderul formal al grupului se recomandă uneori să fie chiar cel care se bucură de simpatia tuturor membrilor; statutul sociometric al excluşilor trebuie ameliorat, realizând activități prin care aceştia să îşi dezvăluie calitățile. După aprecierea activității grupului, educatorul ia decizii privind:

- sprijinul individual pentru elevii aflați în dificultate, prin consultații, analize, contract pedagogic realizabil prin acelaşi demers ca şi cel didactic cu deosebirea că finalizarea vizează domeniul conduitei, al atitudinilor: a fi punctual, a nu absenta de la ore, a vorbi calm, a-şi stăpâni impulsivitatea, a-şi pregăti temele la termenul fixat, a respecta regulile activității în grup etc. (Przesmycki, 1991).
- analiza cazului, a mijloacelor cu elevul şi cu familia acestuia;
- analiza cauzelor şi a modalităților de remediere în grupuri cu nevoi similare, activitatea în grup fiind şi mijloc de formare a conduitei;
- orientarea cazurilor speciale spre psihologul şcolar, medic acolo unde există.

4.2. Fişa de caracterizare psiho-socio-pedagogică a clasei de elevi

Cunoaşterea clasei de elevi nu se reduce la cunoaşterea individualităților care o compun. Rezultă de aici necesitatea de a utiliza metode şi instrumente specifice psihologiei sociale, dar fără a transpune automat toate metodele din teoria grupurilor. Rezultatele cunoaşterii grupului de elevi se consemnează în fişa de caracterizare psiho-socio-pedagogică. Există mai multe modele de fişe, dar, în general, ele conțin categorii de date asemănătoare. Oferim spre ilustrare o fişa ce conține următoarele tipuri de date organizate pe un ciclu de patru clase:

- numărul de elevi, la începutul şi sfârşitul anului şcolar;
- compoziția clasei (vârstă – maximă şi minimă, număr de elevi pe sexe, mediul de proveniență –urban, rural, aceeaşi localitate cu şcoala, alte localități, număr de elevi care locuiesc – cu familia, în gazdă, internat, navetişti, nivel sociocultural al familiei - scăzut, mediu, ridicat, nivelul de pregătire şcolară al clasei – media generală, media minimă şi cea maximă, frecvența

mediilor pe patru intervale);

- structura rețelelor de legături (între elevi, între elevi şi profesori, între microgrupuri); se recomandă aprecierea după criteriile: coeziune-dezbinare, stabilitate-instabilitate, conformism-nonconformism, respect-lipsă de respect, cooperare-competiție ş.a.;
- norme de grup care acționează la nivelul colectivului relative la învățare şi la activitatea extraşcolară; se recomandă aprecierea atitudinilor, opiniilor care acționează ca norme (Drăgan, 1995, pp.18-21). Activitatea de analiză se încheie cu un portret-sinteză şi cu obiective ale activității educative rezultate din diagnoza operată, cunoaşterea clasei de elevi fiind condiția necesară a ameliorării efectelor ei formative asupra personalității elevilor şi a activității de învățare.

Pe baza cunoaşterii grupului, se proiectează activitatea educativă. Sarcinile dirigintelui se realizează în orele de dirigenție, activități educative curriculare şi extracurriculare, în activități realizate cu părinții elevilor (prin comitetul de părinți al clasei, adunările cu părinții, vizitele la domiciliu, convorbiri individuale, corespondența) sau cu alți parteneri – biserică, armată, instituții naționale şi locale, mass-media, organizații nonguvernamentale, centrele şi cabinetele interşcolare de asistență psihopedagogică, firme şi societăți private (Tomşa, 2001).

Să ne reamintim...

Cele mai des utilizate metode pentru diagnoza grupului şcolar sunt: observația psihosocială, tehnicile sociometrice (testul, matricea, indicii sociometrici, sociograma). Tehnicile sociometrice vizează structura informală a grupului constituită pe baza relațiilor afective dintre membri.

Relațiile preferențiale (simpatetice) se exprimă în actele de alegere sau respingere, între cei doi poli plasându-se indiferența.

Rezultatele cunoaşterii grupului de elevi se consemnează în fişa de caracterizare psiho-socio-pedagogică. Pe baza cunoaşterii grupului, se proiectează activitatea educativă.

5. Rezumat

Clasa de elevi este un grup socio-educativ care se formează treptat, prin accentuarea caracterului informal al relațiilor dintre elevi şi al creşterii coeziunii. Ca grup, clasa de elevi îndeplineşte funcții de integrare, de securitate, de reglare a relațiilor cu sine şi cu ceilalți, funcții mai puternice în grupurile de adolescenți. În dinamica sa, clasa de elevi trece de la o structură formală la una informală, concomitent cu creşterea coeziunii grupului, a intensificării relațiilor afective dintre elevi. În funcție de mărimea lor şi de gradul de omogenitate, grupurile şcolare prezintă, din perspectivă educativă, avantaje şi dezavantaje, a căror cunoaştere este utilă educatorului.

Studierea grupurilor şcolare se poate realiza prin observație, experiment, metoda chestionarului, tehnici sociometrice. Datele obținute sunt sintetizate în fişa psiho-socio-pedagogică a clasei care poate fi utilizată de profesorul-diriginte sau

de consilierul psiholog în alegerea obiectivelor activității şi a strategiilor de intervenție.

Test de evaluare a cunoştințelor

1. Comparați grupurile omogene şi grupurile heterogene.

2. Stabiliți complementaritatea grupurilor mari şi mici în învățare.

3. Comentații metafora „Sociograma este o veritabilă radiografie afectivă a grupului".

4. Identificați avantaje şi dezavantaje ale utilizării tehnicilor sociometrice în cunoaşterea grupului de elevi.

5. Realizați un inventar al stereotipurilor care îi privesc pe profesor frecvente în grupurile de adolescenți.

6. Realizați un inventar al stereotipurilor profesorilor privind „elevii de azi".

7. Analizați unele manifestări ale coeziunii grupurilor şcolare şi stabiliți raportul lor cu valorile promovate de şcoală.

Temă de control nr. 3

1. Identificați, pentru o clasă a IV-a sau a V-a, stereotipuri ale fetelor față de băieți şi reciproc. Analizați tehnicile de reducere a acestora şi propuneți 1-2 care se pot adopta pentru clasa studiată. Proiectați, pe scurt, o intervenție la clasa aleasă.

2.Realizați sociograma colectivă şi sociograma liderului formal, folosind

a) sociomatricea oferita la curs de către tutore

b) sociomatricea confecționată de Dv. după aplicarea testului sociometric.

Pentru ambele situații, caracterizați grupul studiat şi pe baza caracterizării, stabiliți trei obiective ale activității educative pentru semestrul care urmează analizei realizate de Dv.

Atentie: pentru situația a, studentii vor fi notati cu maximum 7 (şapte), pentru situația b cu maximum 10 (zece).

Tema se va efectua pe 2-3 pagini A4 şi se va transmite tutorilor pe suport-hârtie. Soluția temei va fi însoțită de 2 evaluări realizate de colegi. Nu se admit evaluări încrucişate.

Aprecierile furnizate de profesor vor fi postate pe platforma electronică. Nota obținută la tema de control nr. 3 are o pondere de 20% în nota finală.

Sugestii de rezolvare a sarcinilor propuse se găsesc începând de la pagina 163.

SUGESTII PENTRU REZOLVAREA TESTELOR DE EVALUARE

UI 1- Relația ereditate-mediu-educație În dezvoltarea ființei umane

1. *Recitiți textele de la pp. 12, 21, 23..*

3. Argumentați pe baza exemplelor din viața unor persoane cunoscute, ideile exprimate de anumite proverbe. *Pentru întrebările de acest tip există mai multe posibilități de răspunde corect. Reformulați enunțul proverbului în termeni psihologici şi apoi căutați în text argumente adecvate opiniei dv. Iată un răspuns care ar putea fi cotat cu punctaj maxim: proverbul a) exprimă ideea unei ponderi accentuate a zestrei ereditare în dezvoltarea ontogenetică. expresia „ce îți **este scris**" are sensul ceea ce ți se va întâmpla, prognoza asupra comportamentului şi este relaționată cu ceea ce **este înscris** în fondul genetic (pus în frunte). Ideea ar putea fi argumentată prin cazurile de deficiențe majore (intelectuale, de exemplu) care împiedică un copil să ajungă la performanțe şcolare foarte înalte, comparabile cu ale unui supradotat. este preferabil să identificați mai multe situații, 2-3, pentru a susține o idee.*

4. După ce ați trasat linia, *extrageți din lecție idei care să argumenteze concluzia că dezvoltarea marelui muzician ar fi fost cu totul alta. Şi aici există mai multe posibilități de răspunde corect.*

UI 2 - Dezvoltarea cognitivă, morală şi psihosocială

1. *Recitiți textul de la pp.25, 26, 33.*

2. *Pentru a realiza o analiză comparativă, stabiliți criterii de comparație (exemple: limitele temporale, modalitatea de judecare a intențiilor actorului, atitudinea față de sursa normelor etc.). În funcție de aceste criterii, găsiți asemănări şi deosebiri între stadiilor dezvoltării morale aşa cum sunt văzute de Piaget (vezi pp. 33-37).*

3. Stabiliți asemănări şi deosebiri între metodele de cercetare folosite de Piaget şi Kolhberg (pp 33 si 36). *Se procedează ca la sarcina anterioară.*

5. Comentați enunțul „Cromozomii nu trebuie să aibă ultimul cuvânt!" (Feuerstein). *În sarcinile de acest tip, este necesar să reformulați enunțul primit, folosind concepte şi cuvinte proprii, pentru a-l face cât mai inteligibil.*

6. Analizați specificul abordării dezvoltării psihosociale în concepția lui Erikson (p.40). *Rezolvarea solicită identificarea elementelor abordării lui Erikson care nu se întâlnesc la alți psihologi.*

7. *Completarea fiind solicitată în două momente importante, urmăreşte să*

evidențieze evoluția cunoştințelor studentului. Este de aşteptat ca a doua rezolvare să fie mult mai bună decât prima. Marcați informațiile cu culori sau fonturi diferite pentru a realiza comparația finală.

UI 3 - Structura şi dinamica personalității în contextul învățării

1. *Recitiți întreaga UI, extrageți idei principale privind relațiile dintre cele 3 dimensiuni si aplicați-le la cazurile alese.*
2. Recitiți paragraful cu titlul similar (p.51), adăugați alte idei din prima UI privind relația ereditate-mediu-educație.
4. Reluați lectura tipologiilor în paralel cu dominantele educaționale pentru fiecare tip temperamental (p.50).
5. *Pentru a argumenta pro sau contra unei soluții, reluați lectura (p.55) şi căutați în experiența dv. exemple care o susțin sau nu. Confruntați ideile personale cu ale colegilor şi realizați integrarea lor*
6. pentru a identifica ideile psihologice ce fundamentează soluțiile propuse de Canter, Kounin şi Glaser pentru modificarea comportamentului elevilor, recitiți textul de la pp. 60-62.

7. Pentru analiză: reformulați enunțul folosind concepte din curs şi căutați exemple în experiența Dv. care să susțină punctul de vedere al psihologului clujean.

UI 5. Factorii noncognitivi ai învățării

1. Identificați elemente de învățare elementară în activitatea dvs. *Pentru a realiza sarcina, revedeți caracteristicile învățării elementare şi găsiți astfel de modalități de a învăța la dv. înşivă.*
1. Extrageți 2 definiții ale învățării din teoriile descrise şi stabiliți elementele lor comune şi diferite. *Alegeți 2 definiții din cele prezentate în curs şi comparați-le, folosind criterii cat mai relevante.*
2. Analizați un proiect de lecție / o lecție şi identificați evenimentele propuse de Gagné. *Solicitați unui profesor un proiect de lecție şi identificați evenimentele propuse de Gagné. Puteți rezolva tema şi observând şi analizând un curs/ activitate tutorială la care luați parte ca studenți.*
3. Comparați învățarea constructivistă şi învățarea socioconstructivistă. la această sarcină, există mai multe răspunsuri corecte. Amintiți-vă ce este comparația şi folosiți-o!
4. Analizați asemănările dintre teoria istorico culturală a învățării şi teoria

socioconstructivistă. *Această sarcină presupune doar jumătate din operațiile necesare într-o comparație.*

5. Analizați deosebirile dintre teoria istorico culturală şi teoria constructivistă a învățării. *Vezi mai sus!*

8. Identificați dezavantaje şi avantaje ale învățării prin descoperire. Sarcinile de acest tip nu sunt comparații. Ele solicită să analizați consecințele pozitive (avantajele) şi negative (dezavantajele) ale unei activități (învățarea prin descoperire), eveniment, abordare prin raportare la efecte aşteptate, dorite, benefice.

UI 6 - Factorii cognitivi ai învățării

1. Organizați zece concepte din tema anterioară (UI nr. 5) sub formă de rețea semantică. *Recitiți UI 5, extrageți conceptele şi notele lor definitorii, apoi transpuneți informația sub formă de rețea semantică. Revedeți exemplele de la paginile101 şi 102.*

2. Alegeți un subcapitol din tema *Factorii cognitivi ai învățării* şi organizați informația sub formă de rețea propozițională. *Vezi mai sus plus pagina 102*.

3. Stabiliți asemănări şi deosebiri între rețelele semantice şi rețelele propoziționale. *Procedați ca la orice comparație: stabiliți criterii de comparație, găsiți asemănări şi deosebiri, prezentați-le grupat. Amintiți-vă că astfel de teme au mai multe soluții corecte.*

4. Comparați perspectiva cognitivistă asupra formării deprinderilor cu perspectiva clasică. *Vezi sarcina anterioară.*

5. Analizați critic definiția cognitivistă a învățării: *„Învățarea constă în stocarea informației în memoria de lungă durată." Reformulați propoziția şi căutați argumente pro şi contra.*

6. Pe baza informațiilor dobândite prin studiul acestei unități de învățare, extrageți recomandări pentru o predare-învățare eficientă. Organizați-le sub formă de scenariu, aplicându-le la o temă de predare pe care o alegeți dv. *Recitiți capitolul despre scenarii, extrageți informații din întreaga lecție şi organizați-le.*

UI 7. **Succes şcolar şi eşec şcolar**

1. Explicați efectele diferitelor tipuri de eşec şcolar asupra elevului. *Recitiți fragmentele privind eşecul selectiv şi eşecul generalizat, extrageți informații privind consecințele lor asupra elevilor şi familiilor acestora. Completați datele cu exemple extrase din experiența dv.*

2. Comparați din perspectiva cauzelor şi consecințelor sindromul de subrealizare cu cel de suprarealizare. *Procedați ca la orice comparație: stabiliți criterii de comparație, găsiți asemănări şi deosebiri, prezentați-le grupat.*

Amintiți-vă că astfel de teme au mai multe soluții corecte

3. Analizați motivele pentru care abandonul şcolar constituie o amenințare pentru societate. *Extrageți consecințe al abandonului şcolar asupra indivizilor şi analizați-le în relație cu abordările eşecului şcolar*.

4. Explicați şi argumentați afirmația lui Claparède (1912) "Noi ne îngrijim mai mult de picioarele copiilor noştri decât de spiritul lor". *Reformulați enunțul în termeni psihologici, exprimați ideile subînțelese şi legăturile dintre idei. explicați sintagma „mai mult" din acest enunț. Găsiți 3-4 argumente care susțin ideea absenței diferențierii predării învățării.*

6**.** Identificați 1 elev care ar putea fi încadrat într-unul din tipurile de abandon şcolar descrise în textul UI 7. Argumentați alegerea dv. prin caracteristici ale acestui elev. *Realizați o schemă a tipurilor descrise şi identificați un elev care să se încadreze uşor într-unul din tipuri. explicați motivele pentru care elevul ales şi caracterizat de dv. este reprezentativ pentru un anumit tip.*

UI 8 Rolul metacogniției în învățare

1. Comparați definițiile metacogniției furnizate de Flavell, Cardinet şi Altet. *Vezi recomandările pentru alte sarcini de acelaşi tip.*

2. Pe baza tabelul 1, construiți trei fişe în care să transpuneți sub formă de întrebări, sarcinile fiecărei etape a demersului metacognitiv. *Reformulați enunțurile, adaptați-le la persoana I sau chiar personalizați-le.*

3. Analizați impactul metacognitiv pe care îl au 2 *procedee active* cele listate: verificarea soluțiilor la exercițiile efectuate, aplicarea unui model în situații similare ca structură, învățarea asistată de calculator, prelucrarea grafică a informației prin desene, scheme, grafice; 2 *procedee interactive:* învățarea în perechi, prin cooperare, instruirea prin schimbarea rolurilor) şi identificați efectele lor asupra elevului şi învățării.

Optați pentru 4 procedee, recitiți paragraful de la pag. 137 şi adaptați din efectele analizate de noi pe cele care sunt adecvate procedeelor de învățare alese.

4. Analizați pro şi contra afirmația conform căreia „Obiectivul educației constă în înlăturarea necesității de a educa".

5. Identificați relații între metacogniție şi învățarea de-a lungul întregii vieți.

UI 9 Organizarea timpului şcolar

1. Inventariaţi cât mai multe semne de oboseală la propria persoană şi la un/o prieten/ă. *Citiţi din nou textul de la pag. 144 şi identificaţi la dv. înşivă unele din semnele de oboseală enumerate în curs. reflectând la propria persoană sau amintindu-vă comportamentul unor cunoscuţi, adăugaţi şi alte semne ale oboselii.*

2. Identificaţi cât mai multe posibilităţi de reducere a oboselii la propria persoană. *Citiţi din nou textul de la pag. 144-14 şi extrageţi din lista de mijloace oferite pe cele pe care şi dv. le folosiţi.*

3. Comparaţi distresul şi eustresul în activitatea şcolară. *Plecaţi de la definiţiile distresului şi eustresului, apoi căutaţi criterii de comparaţie şi găsiţi cât mai multe asemănări şi deosebiri.*

4. Comparaţi oboseala cu surmenajul. *Algoritmul de lucru este identic cu al sarcinii anterioare.*

5. Analizaţi un spaţiu şcolar – sală de clasă, laborator din perspectiva normelor de igienă. Faceţi recomandări de îmbunătăţire. *Faceţi o listă a normelor care trebuie respectate în organizarea spaţiilor şcolare. Alegeţi un spaţiu la care veţi acces şi consemnaţi –le pe cele respectate, de exemplu culoarea folosita pentru pereţi sau mobilier. Pentru normele care nu sunt respectate, faceţi recomandări de ameliorare. Argumentaţi deciziile voastre.*

6. Proiectaţi un program corect de activitate pentru un copil sănătos de 9-10 ani. *Recitiţi capitolul car prezintă ritmurile şi timpul şcolar şi elaboraţi un program de activitate pentru un elev din şcoala primară. este preferabil sa lucraţi pentru un copil pe care îl cunoaşteţi.*

7. Observaţi un grup-clasă de elevi cinci zile, la ore diferite, câte 15 min. şi înregistraţi semnele de oboseală care apar mai frecvent. Proiectaţi un orar adecvat caracteristicilor acestui grup de elevi prin care să se diminueze oboseala. *Construiţi o fişă de observaţie, o listă ce cuprinde semnele exterioare ale oboselii. mergeţi într-o clasă şi observaţi grupul ales cate 15 min. timp de 5 zile. Analizaţi observaţiile raportând înregistrările la normele de organizare a timpului şcolar. Propuneţi o variantă de orar care să folosească informaţiile dobândite in UI 9.*

UI 10 Grupurile şcolare

1. Comparaţi grupurile omogene şi grupurile heterogene.

Realizarea sarcinii presupune acelaşi algoritm specific operaţiei de comparare: stabilirea criteriilor de comparaţie, identificarea asemănărilor şi deosebirilor, prezentare lor grupată. Amintiţi-vă că sunt posibile mai multe soluţii corecte la astfel de sarcini.

2. Stabiliți complementaritatea grupurilor mari şi mici în învățare. *A stabili complementaritatea este echivalent cu a analiza dezavantajele grupurilor mari şi a găsi pentru fiecare dezavantaj al acestora un avantaj al grupurilor mici. De exemplu, în grupurile mici volumul de informații este mic (spre deosebire de volumul de informații deținut de un grup mare), dar satisfacțiile membrilor sunt mai mari in grupul mic. Continuați in acelaşi mod!*

3. Comentații metafora „Sociograma este o veritabilă radiografie afectivă a grupului". *Recitiți paragraful care prezintă tehnicile sociometrice, reformulați metafora dată folosind concepte din curs, apoi analizați modalitățile de utilizare a sociogramei.*

4. Identificați avantaje şi dezavantaje ale utilizării tehnicilor sociometrice în cunoaşterea grupului de elevi. *Recitiți paragraful care prezintă tehnicile sociometrice,* reformulați avantajele şi dezavantajele descrise, căutați altele noi.

5. Realizați un inventar al stereotipurilor care îi privesc pe profesor frecvente în grupurile de adolescenți. *Recitiți paragraful despre stereotipuri şi faceți o lista cât mai completă a acestora. Folosiți experiența altor colegi sau a unor elevi. Atenție, este posibil ca aceştia să nu recunoască faptul că au stereotipuri, mai ales negative!*

6. Realizați un inventar al stereotipurilor profesorilor privind „elevii de azi". *Idem, dar discutați cu persoane care lucrează în învățământ.*

7. Analizați unele manifestări ale coeziunii grupurilor şcolare şi stabiliți raportul lor cu valorile promovate de şcoală. *De exemplu, analizați coeziunea unui grup în a chiuli de la şcoală şi comentați comportamentul elevilor prin raportare la norma de frecventare a şcolii.*

Răspunsurile corecte la proba de evaluare inițială

Răspunsurile corecte la proba de evaluare inițială (pag. 9) sunt marcate cu gri.

Acordați pentru fiecare răspuns corect un punct şi calculați scorul total.

Este rezultatul pe care îl doriți? Notați rezultatul obținut şi păstrați-l.

Cât vă propuneți să obțineți după parcurgerea acestui curs?

1. Psihologia studiază:

a. fenomenele parapsihologice;

b. comportamentul;

c. activitatea mentală;

d. obiectele b şi c.

2. *Temperamental este:*

a. dimensiunea valorică a personalității;

b. dimensiunea energetică a personalități;

c. dimensiunea cea mai dificil de cunoscut;

d. dimensiunea instrumentală a personalității.

3. *Succesul şcolar este influențat de:*

a. caracteristici înnăscute;

b. reputația şcolii;

c. de priceperea si pasiunea profesorului;

d. toți factorii de mai sus.

4. *Aptitudinile sunt*:

a. prezente doar la unele persoane;

b. independente de zestrea nativă;

c. formate prin exercițiu;

d. o combinație de nativ şi dobândit.

5. *Atenția:*

a. este un proces psihic;

b. influențează performanțele cognitive;

c. este independentă de motivație;

d. dependentă de aptitudinile şcolare.

6. *Reprezentările sunt:*

a. imagini formate în absența obiectelor;

b. procese motivaționale;

c. procese logice;

d. absente la bolnavii psihic.

7. Rezolvarea de probleme este:

a. o calitate a adulților;

b. o formă a memoriei;

c. dependentă de organizarea informațiilor;

d. un proces senzorial:

8. Motivația este:

a. o sursă de energie pentru comportament;

b. o cauză internă a comportamentului;

c. un sistem de mobiluri;

d. toate elementele de mai sus.

9. Imaginea de sine este persoana:

a. aşa cum ar dori să fie;

b. aşa cum este;

c. aşa cum crede că este;

d. aşa cum o văd alții.

10. Copilăria:

a. are ca limită superioară 6 ani;

b. este fericită, fără crize;

c. marcată de cea mai bună memorie;

d. nici un element de mai sus.

Bibliografie

Allal, L., Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, *Archives de psychologie*, 60, 265-296.

Antal, A., (1978). *Igiena şcolară*. Bucureşti: EDP.

Arcan P., Ciumăgeanu D.(1980). *Copilul deficient mintal*, Timişoara: Ed. Facla.

Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. (1968). Human memory : a proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. New York: Academic Press.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. (2002). *Introducere în psihologie*. Bucureşti: ed.Tehnică.

Auger, M.T., Boucharlat, C.(2006). *Elévès difficiles, profs en difficulté*. Lyon: Chronique Sociale.

Ausubel, D., Robinson, F. (1981). *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*. Bucureşti: EDP.

Bee, H., Boyd, D. (2007). *The Developing Child*. Boston: Pearson.

Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. Bucureşti: Editura Tehnică.

Bourgeois, E., Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bronfenbrenner, U. (1980). *The ecology of human developement*. Cambrige University Press.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement.*American Educational Research Journal*, 15,301-318

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Cherghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative si complementare. Structuri, stiluri si strategii*. Bucuresti: Editura Aramis

Chouinard, R., Founier, M. (2002). Attents de succès et valeur des mathématiques chez les adolescente set les adolescents du secondaire. In L. Lafortune, P. Mongeau *L"affectivité dans l'apprentissage*. Quebéc: Presse universitaire de Quebéc.

Claparede, E. (1912). *Pourquoi les sciences de l'éducation?* Geneva.

Clarken, R. H. (2009). *Moral Intelligence in the Schools. Paper presented at the* Annual Meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters, Detroit .

Clinciu, A.I.,Cocoradă E., Luca, M.R., Pavalache-Ilie, M. Usaci, D. (2006). *Psihologie educaţională*. Braşov. Ed. Universităţii Transilvania.

Cocoradă, E. (2010). *Psihologia învăţării*. Iaşi: Polirom.

Cocoradă, E. (2009). *Psihologia educaţiei*. Braşov: Ed, univ. Transilvania din Braşov.

Cocorada, E. (2004). Tema pentru acasă – rezultantă a unor multiple influenţe educative *Învăţământul primar*, nr. 4, 2004, serie nouă, pp. 13-19.

Coleman, J.S., Campbell E.Q., Hobson, I.J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Corsaro, W. (2003). *We're Friends, Right?* Washington, DC: Joseph Henry Press.

Cosmovici, A. (1976*). Curs de psihologie diferenţială.* Iaşi: ed. Universităţii A.I.Cuza.

Crahay, M. (1999). *Psihologia educaţiei*. Bucureşti: Editura TREI.

Cristea, S. (2000). *Dicţionar de pedagogie*, Chişinău-Bucureşti: Litera Internaţional.

Cucu-Ciuhan, G. (2001). *Psihoterapia copilului hiperactiv – o abordare experienţială*. Bucureşti: Ed. Sylvi.

Danic, I. Delalande, J., Rayou P.(2006). *Enqueter aupres d'enfants et de jeunes. Objets, methodes et terrains de recherche en science sociales*. Presses Universitaires de Rennes.

Davitz, J., Ball, S. (1978). *Psihologia procesului educaţional*. Bucureşti: EDP.

De Vecchi, G. (1992). *Aider les eleves a apprendre*. Paris: Hachette Education.

Drăgan, I. coord. (1995) *Caietul dirigintelui*. Timişoara: Ed. Eurobit.

Elliott, S., Kratochwill, T.R., Cook, J.L., Travers, J.F. (2000). *Educational Psychology. Effective Teaching, Effective Learning*. The McGraw-Hill Comp.

Eysenck, H., Eysenck, M. (1998). *Descifrarea comportamentului uman*. Bucureşti: Teora.

Feuerstein, R. (1992). Teaching and Learning Intelligence. *New Horizons for Learning*, 13 (1), 356-357.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-11.

Gagné, R. M.(1978). *Condiţiile învăţării*. Bucureşti: EDP.

Gardner, H. (2006). *Inteligenţele multiple. Noi orizonturi*. Bucureşti: Sigma.

Geissler, E. (1977). *Mijloace de educaţie*. Bucureşti: EDP.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Glasser, W. (1985). *Control theory in the classroom*. New York: Perennial Library.
Golu, P. (2004). *Psihologia grupurilor sociale şi a fenomenelor de grup*. Bucureşti: ed. Miron.
Hayes, N., Orrell, S. (2003). *Introducere în psihologie*. Bucureşti: Ed. ALL
Ionescu, M., Radu, I. coord. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia.
Janosz M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine**.** *VEI Enjeux*, 122, septembre, 105-127.
Jigău, M. (1998). *Factorii reuşitei şcolare***.** Bucureşti: Editura Grafoart.
Jung, C.G. (1994). *Descrierea tipurilor psihologice*. Bucureşti: ed. Anima.
Kagan J, Snidman N, Arcus D. The role of temperament in social development. *Ann New York Acad Sci* 1995, 771, 485-490.
Kohlberg L. (1969). Morales stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T.
Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Rinehart& Winston.
Kulcsar, T. (1978). *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*. Bucureşti: EDP.
Kuo, Z.Y. (1930). Genesis of the cat's responses toward the rat. *Journal of Comparative Psychology*, 11, 1-36.
Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
Legendre, R. (2005). *Dictionaire actuel de l'education.* Paris: Larousse.
Leith, G. O. (1974). Individual differences in learning: interactions of personality and teacing methods. *In Personality and Academic Progress*, Conference Proceedings. 14-25, London, Assocition of Educational Psychologists.
Martin, J., Sugarman, J.(1993). *Models of classroom management.* Calgary: Detselig Enterprises Ltd.
Maslow, A. (2007). *Motivaţie şi personalitate*. Bucureşti: ed. TREI.
Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre… oui, mais comment?* Paris: ESF.
Miclea, M. (1991). Stres şi relaxare in I. Radu, coord. *Introducere în psihologia contemporană.* Cluj-Napoca: Editura Sincron.
Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă.* Iaşi: Polirom.
Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two. *Psychological Reveiw*, 63, 81-97.
Mureşan, P.(1988). *Culoarea în viaţa noastră*. Bucureşti: Editura Ceres.
Neacşu, I. (1999). *Instruire şi învăţare.* Bucureşti: EDP.
Neculau, A. (1996). *Psihologia socială. Aspecte contemporane*. Iaşi: Polirom.
Ockel, E. (1976). *Cât poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic*. Bucureşti E.D.P.
Olweus D. (1999). Violence entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions. Paris: ESF.
Payne, W. A. (2000). *Understanding your Health*, McGraw-Hill Companies, Inc.
Păun E. *(*1999). *Şcoala-abordare sociopedagogică.* Iaşi: Ed. Polirom.
Piaget, J. (2005). *Reprezentarea lumii la copil.* Bucureşti: Cartier.
Piaget,J. (2005). *Judecata morală la copil*. Bucureşti: editura Cartier.
Plomin, *R.* (1990). *Nature and Nurture: An Introduction to Human Behavioral Genetics.* Pacific Grove, CA: Brooks-Cole.
Poenaru, R., Sava, F. (1998). *Didactogenia în şcoală. Aspecte deontologice, psihologice şi pedagogice*. Bucureşti: Ed. Danubius.
Popescu-Neveanu, P. (1987). *Psihologie şcolară*. Bucureşti. Ed. Universităţii Bucureşti.
Przesmycki, H. (1991). *La pedagogie differenciée*, Paris: Hachette Education.
Racle, G. (1987). *La pédagogie interactive*. Paris: Hachette Education.
Radu, G. (1999). *Psihopedagogia dezvoltării şcolarilor cu handicap.* Bucureşti: EDP.
Rees, M. (1993). Menarche when and why? *Lancet*, 342, 1375-1386.
Rosenzweig, M. R, Bennett, E.L (1996). Psychobiology of plasticity: effects of training and experience on brain and behavior. *Behavioural Brain Research* 78, 57-65.
Salade, D. (1990). Competenţă, performanţă, competiţie. In *Revista de pedagogie*, nr. 1.
Schaie, K. W., Willis, S. L. (2002). *Adult Development and Aging* (5th ed.). New York: Prentice-Hall.
Schuitema, J. Geert, D., Wiel, V. (2008). Teaching Strategies for Moral Education: A Review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
Stan, E. (1999). *Profesorul între autoritate şi putere*. Bucureşti: Teora.
Şchiopu, U. coord. (1997).*Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: ed. Babel.
Touitou, **Y**., Bégué, P. (2010). *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant***,** publie par le Groupe de travail* de la Commission X (Maternité - Enfance - Adolescence), 2010.
Vîgotski, L.S. (1972). Cercetarea noţiunilor ştiinţifice la copil. In *Opere alese*, vol II. Bucureşti: EDP.
Vogler,J. coord. (2000). *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*. Iaşi: Polirom.
*** *Encyclopedia of Educational Psychology* (2007) SAGE, www.sagepub.com.
*** UNESCO (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, 3me ed., www.efareport.unesco.org